九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

重松鷹泰の「学年的発達研究」に関する一考察

宮崎, やよい
九州大学教育学部 : 助手 : 教育方法学

https://doi.org/10.15017/972

出版情報：大学院教育学研究紀要. 2, pp.177-190, 2000-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究科発達・社会システム専攻教育学コース
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学研究紀要，1999，第2号(通巻第45集)，177－190
Res. Bull. Education., Kyushu U., 1999, Vol.2, 177－190

重松鷹泰の「学年的発達研究」に関する一考察

宮　崎　やよい

1　はじめに

重松鷹泰(1908-1995)は，教育方法学の分野において＜授業分析＞[1]の創始者として知られている。重松がいかに現場の実践に根ざした研究を志向していたかということは，重松が集めた授業記録が一万一千点に上ること[2],ある一年間に訪問した学校の数が126校に上ったというエピソード[3]などから，容易に推測できよう。

さて，この重松の研究の中に，重松の弟子たちによって，「学年的発達研究」と呼ばれている一連の研究がある。ここで，確認しておきたいのは，重松の弟子たちが重松の研究のある種のものを「学年的発達研究」と呼んでいるのであって，重松自身は「学年的発達」を定義していないし，重松自身が「学年的発達研究」として行った研究はないということである。

日比によれば，重松の「学年的発達」に関する論文は，『教育方法論Ⅰ』(1975)第四章「学年的発達と指導の角度」に収められているという[4]。『教育方法論Ⅰ』の第四章は，重松の執筆時期の異なる四本の論文で構成されている。どの論文も学年別に子どもの特性を記述しているという点では共通しているが，それぞれの論文の目的や「学年的発達」記述の視点は異なっており，『教育方法論Ⅰ』を読んだだけではそれぞれの論文にどのような関連性があるのかわからない。

また『教育方法論Ⅰ』に収められているもの以外に，『現場の児童研究』(1956)，『改訂現場の児童研究』(1971)，『初等教育原理』(1971)の一節も「学年的発達研究」と呼ばれてきた。しかし，『現場の児童研究』と『改訂現場の児童研究』は小学校の教師が主体となって行った研究(重松は指導者として関わっている)ということもあってか，他の「学年的発達研究」の研究方法とは異なるようである。また，『教育方法論Ⅰ』所収外の論文と『教育方法論Ⅰ』に収められている論文との関連性はこれまで検討されていない。

そこで，本研究では，まず，重松の「学年的発達研究」と呼ばれている(呼ぶことができるであろう)ものすべてを再検討し，それぞれの論文が本来どのような文脈の中で書かれたものなのかを明らかにする。次に，重松の研究の流れにおける「学年的発達研究」の位置づけを明らかにする。その上で，重松の「学年的発達研究」の研究目的や研究方法を解明することを目的とする。

2『教育方法論Ⅰ』所収の「学年的発達研究」再考

この章では，『教育方法論Ⅰ』(1975)所収論文の原典を検討する。検討の対象となる論文は，「指導の『こつ』―その学年的発展―」(1949)，「学年的発展の再考察」(1953)，「子どもの社会意識」(1957)，「『小学社会』に託するもの」(1963)[5]である。

(1)「指導の『こつ』―その学年的発展―」(1949)

『教育方法論Ⅰ』の第一に所収されている「指導の『こつ』―その学年的発展―」(1949)は『学習研究』誌上の論文で，奈良女高師附属小学校の主事であった重松が，奈良女高師附属小学校の教育計画立案研究の流れの中で執筆したものである[6]。

この論文における「学年的発達」記述の視点は，「生活経験の発展」の指導の「こつ」と「性格形成」の指導の「こつ」であった。この「生活経験の発展」と「性格形成」という着眼点は，奈良女高師附属小学校の教育目標である「人間として強い人間をつくる」ための3つの「こつ」[7]のうちの2つである。また，重松が指導の「こつ」に着目して「学年的発達」を記述したのは，「なんといっても実際に子どもたちとともに学び，その生きている姿に接している現場教師の経験と知恵にこそ，一番問題の核心に迫っているものがあるに違いない」[8]と考えていたからである。

さて，この論文で記述されている「学年的発達」の内容を見ると，子どもの「生活経験の発展」の視点からの記述の方が，「性格形成」の視点からの記述に比べて，かなり多いことに気づく。また，その「生活」は，教科で言えば，社会科と理科に関する範囲を指していることが多い。さらに，重松はこの論文の4号前の『学習研究』誌上で，「『しごと』の内容を決定(予定)するということは，どのような学習活動(経験)を与えるかということにとどまらない。むしろどのように経験が発展していくか(学習活動がどう展開していくか)ということの予想を立てることでなければならない」[9]と述べている。このようなことから，この論文は，奈良女高師附属小学校独自のカリキュラムである「しごと」(単元学習)の系統を記す目的で書かれたと考えられる。

ここで，「指導の『こつ』―その学年的発展―」に関して，一つだけ補足しておきたい。この論文は，さらに発展して，『正しいしつけ』(1950)第三章「学年別指導系統」に結実したと考えられる[10]。『正しいしつけ』における「学年的発達」の記述の視点は，子どもたちの「生活経験」，「理解の仕方」，「性格形成」であるが，子どもたちの「生活経験」を記述している部分で，狭義の生活指導に関係するような視点(子どもの問題傾向，友人関係等)からの記述が見られるところが，「指導の『こつ』―その学年的発展―」とは異なる点である。

(2)「学年的発展の再考察」(1953)

『教育方法論Ⅰ』で第二に取り上げられているのは，「学年的発展の再考察」(1953)で，これも先に取り上げた「指導の『こつ』―その学年的発展―」(1949)と同様，『学習研究』誌上の論文である。この論文で，重松は『たしかな教育の方法』(1949)と『正しいしつけ』(1950)で記した学年指導の角

度について,「一年生の子どもたちの頑固さに対する解釈, 四年ごろからあらわれてくる, ひとりひとりの子どもの個性的な色彩の形成されていく過程の把捉, に着目して, 子どもたちの学年的発展を再考察した」[11]という。

この論文では,「学年的発達」の記述の視点が, これまでのように明確に分けられていない。記述されている内容は, 子どもの性格の構造, 興味関心, 事象の見方, 行動の範囲, 教師との関係, 友達との関係等である。また,「指導の『こつ』 ―その学年的発展―」(1949)や『正しいしつけ』(1950)で見られたような指導の角度からの記述もほとんど見られない。子どもの特性のみを記述しているところに, この論文の特徴があると言えよう。

(3)「子どもの社会意識」(1957)

『教育方法論Ⅰ』で第三に取り上げられた論文が, 『社会科教育』(1957)第三章「子どもの社会意識」である。

重松は, 当時盛んであった社会科の教育課程におけるシークエンスに対する様々な試み(問題系列によるもの, 学年児童の発達の特性によるもの, 学年毎の具体的目標によるもの, 教材配列によるもの等)は, どのような試みであってもその根底に「子どもの社会意識」の発展に対する見通しを持っていると考えており[12], それを記す目的でこの論文は執筆された。

この論文の特徴は, 社会科という教科に絞って, 各学年の子どもたちの社会意識とその発展の概況を記述しているところにあると言えよう。この論文以前の「学年的発達」の記述に比べて, 具体的な授業事例をもとに述べているところに, 重松研究室において1954年に始まったと言われる, <授業分析>研究の影響が見られる。また, 4年生の社会意識を記述している部分で, 子どもの思考を型分けして捉えているところに, 当時重松が関わっていた「RR 方式」[13]研究の影響が感じられる。

(4)「『小学社会』に託するもの」(1963)

『教育方法論Ⅰ』の中で最後に取り上げられているのが,「『小学社会』に託するもの」(1963)の抜粋である。「『小学社会』に託するもの」は総説編と各学年編(1年生から6年生まで)計七冊からなる。

「『小学社会』に託するもの」は, そのタイトルが示すように, 社会科教育について書かれたものである。重松はその総説編の中で,「主体的かつ実践的な考える力を各人のものにするための社会科の方法は, 端的には, 共存の感情を培い, 想像のはたらきを活用しながら, ひとりひとりの個性的な思考を引き出し, これを相互に検討させるところにある」[14]と述べている。そして, 各学年編において, 学年毎に,「全般的な指導の留意点」,「全教科の目標と社会科の目標との関係」,「時代の変化による子どもの変化」,「社会科指導の要点」について記述している。『教育方法論Ⅰ』に抜粋されている部分は, 各学年編の「全般的な指導の留意点」と「時代の変化による子どもの変化」の部分である。

『教育方法論Ⅰ』に抜粋された部分だけを読むと, この論文は社会科とは直接関係がないように見える。しかし, 抜粋された部分の記述の端々に見られる「追究」,「個性的思考」,「想像力」,「共存の感

情」という言葉は，前述したように「主体的かつ実践的な考える力を各人のものにするための社会科の方法」の着目点であった。

このようなことから，『教育方法論Ⅰ』において，「学年的発達と指導のあり方」として「『小学社会』に託するもの」(1963)から抜粋された部分は，重松が社会科の教育目標を重松の教育的な視点から具体化したものであったことが明らかになった。

3『教育方法論Ⅰ』所収外の「学年的発達研究」再考

この章では，『教育方法論Ⅰ』には所収されていない論文について検討する。検討の対象となる論文は，「小学校の子ども」(1950)，『現場の児童研究』(1956)，『改訂現場の児童研究』(1971)，「小学校の子ども」(1971)である。

(1)「小学校の子ども」(1950)

奈良女高師附属小学校に在職中の重松は，「小学校教育論」(1950)の第四章「小学校の子ども」において，教育目標との関係で「学年的発達」を記している。

重松は，「小学校教育論」の中で，「わが国の新教育を確固としたものにし，また不断の改革を加えて，時代に即応させていくためには，教育目標を具体化して行くことが，もっとも大切」[15]であるとして，抽象的一般的な教育目標から具体的特殊的な教育目標に至るまでを総合的に記すために，次のような手順を主張している。すなわち，「第一に，子どもの性格構造とその力動的発展について研究し，一応の仮説を定立すべきである。(中略)結局においては，子どもたちの世界観の発展段階を確定することになる。第二に，子どもたちの世界観の骨子となり成立因子となっている理解を想定する。第三に，子どもたちの世界観の発展の契機を考察する」[16]。

「小学校教育論」の第四章では，このような手順に従って，「年間の変化」，「性格の構造」，「世界観」，「理解」，「課題」について，「学年的発達」が記されている。

この論文で注目すべきは，「指導の『こつ』―その学年的発展―」や『正しいしつけ』では見られなかった「世界観」という視点が出てきたことである。前述した教育目標具体化の手続きを見てみると，重松において「世界観」は，子どものさまざまな側面の発達を総合する中心概念として想定されていたようである。これ以前の論文では，「世界観」のような子どもの発達を総合的に捉えるための中心概念は見られなかった。また，1957年以降，重松は子どものさまざまな側面を総合的に捉えるために，子どもの「思考」に着目して研究を進めることになる。さらに，重松が論文の中で「思考」あるいは「思考体制」[17]という表現を用いるようになってからは，「世界観」という表現は論文に見られなくなる。

このようなことから，この論文で重松が子どもの「世界観」に着目したのは，重松が子どもの「思考」あるいは「思考体制」に着目する萌芽であると言えよう。

(2)『現場の児童研究』(1956)

「学年的発展の再考察」(1953)が執筆された時期に，重松が指導者として深く関わっていた研究に八日市小学校の児童研究がある。八日市小学校は4年近くの月日をかけて児童研究に取り組み，その成果を『現場の児童研究』(1956)として著している。

八日市小学校の児童研究の目的は「子どもの考え方・世界観を明らかにすること」[18]であった。そして，「世界観」を記述するにあたっては，「世界観」を構成する子どもの諸特性を，「個々ばらばらのものではなく，相互のつながりをもって説明」[19]することを試みたということである。

『現場の児童研究』では，各学年毎に，事例が記述され，その事例をもとに子どもの特性が述べられている。収録されている231事例を，学習指導面の事例と生活指導面の事例とに分類してみると，約80%が生活指導面(自己，友人関係，男女関係，教師との関係，学校・学級生活との関係等)の事例である[20]。このように事例が偏ってしまったのは，八日市小学校の教師達が，事例収集段階において意図的に事例収集の枠を設けなかったこと[21]に起因すると思われる。しかし，まさにこの視点の偏りにこそ，八日市小学校の教師達の価値観，教育観が表れていると言えよう。つまり，八日市小学校の教師達は，「生活の中に，彼を統一し，打ち込む場と機会が与えられると，一見そのものとは関係のない能力の面まで，相関連して変化をみせてくる」[22]と，子どもを捉えていたのであり，それゆえ子どもの生活面に着目していたと考えられるのである。

重松は『現場の児童研究』の中に，一小学校内の児童研究に留まらない重要性を見いだしていたようである。重松はこの研究について，「子どもの全体的な発展について，節となるものの究明にかなり大きい貢献をされた」[23]と述べている。

(3)「小学校の子ども」(1971)

重松自身が執筆した最後の「学年的発達」に関する論文が『初等教育原理』(1971) 第八章「小学校の子ども」である。

『初等教育原理』(1971) において，重松は，初等普通教育の根本は，「他の人びとと協力して生きていこうとする態度を洗練して行くこと，与えられた知識を受けいれるだけでなく，否，それよりは，自分で追究して知識を形成していく力を伸ばすこと，その両者の根底にある考える力，追究する力を育成すること」[24]であると述べている。そして，初等教育の四原則として，「追究心育成」，「個性的思考重視」，「想像活動重視」，「共存の感情重視」を唱えている。この四原則の観点から，子どもの「学年的発達」を記述したのが，「小学校の子ども」であった。

この論文には，次のような特徴が見られる。

第一に，「小学校の子ども」(1971) の記述の視点は，先に検討した「『小学社会』に託するもの」とほぼ同じであり，この2つの論文は同時期に書かれたのではないかと推測される。「『小学社会』に託するもの」との違いは，「追究心育成」，「個性的思考重視」，「想像活動重視」，「共存の感情重視」を「社会科のねらい」としてではなく，「初等教育の四原則」として定義している点にある。

第二に，「小学校の子ども」(1971)の所収されている『初等教育原理』の構成と，「小学校の子ども」

(1950) の所収されている「小学校教育論」の構成が非常に似ている[25]ということである。他方，初等教育の目標について述べている部分では，その記述の仕方に大きな違いが見られる。つまり，「小学校教育論」では教育基本法や学校教育法を取り上げる形で論が進められているのに対し，『初等教育原理』では，法規に触れつつも，重松自身が初等教育上重要であると考える目標が前面にだされているのである。

このようなことから，この論文において，重松は重松自身の言葉で表現した初等教育の目標を重松自身の教育的な視点から具体化し，子どもの「学年的発達」として記述したと言えよう。

(4)『改訂現場の児童研究』(1971)

重松は，八日市南小学校が『現場の児童研究』の改訂版を出すにあたり，八日市南小学校に以下の3つの課題，「現在の日本の子どもの特殊性をはっきりさせよう」「日本の国の子ども，日本の子どもとして，民族の伝統をどう受けついでいるかを究めよう」「授業研究によってつきつめた子どもの姿と，日常生活全般からとらえた子どもの姿とを，照合し子どもの把握をいっそう深いものにしよう」を出したということである[26]。

『改訂現場の児童研究』では，『現場の児童研究』(1956) と同様，各学年毎に，事例が記述され，その事例をもとに子どもの特性が述べられている。収録されている219事例を，学習指導面の事例と生活指導面の事例とに分類してみると，約74％が生活指導面(自己，友人関係，男女関係，教師との関係，学校・学級生活との関係等)の事例である[27]。一つひとつの事例は新たに収集されたものとなっているが，事例から導き出された仮説は『現場の児童研究』から大きく変わるものではない。

ところで，『改訂現場の児童研究』が『現場の児童研究』と明らかに異なるのは，5年生の国語「八郎」の一時間分の授業記録とその考察が載せられている点である。これは，おそらく，重松の出した3つ目の課題に応えたものと考えられる。しかし，「八郎」の授業記録に対して考察されている点は，この授業中に生じた沈黙の時間の意味と特定の子どもの考えの変容であり，ここで考察された内容と5年生の「学年的発達」との関係は明らかでない。

重松はこの研究について，「そのこと(重松が出した3つの課題－引用者註) が本書の中でどれだけ実現できたかは，読者自身に見定めていただかなければならないが，むずかしい仕事であるだけに，まだほんの緒についたばかりであり，同志の人々によって継承され発展させられねばならないという感想をいだかれることであろう」[28]と述べている。

4「学年的発達研究」の位置づけ

(1)「学年的発達研究」の先行研究

重松の「学年的発達研究」に関する先行研究としては，日比の研究があげられよう。日比は，重松の「学年的発達研究」を「思考を究明する三方向――個性的思考・学年的発達・思考体制――」として捉えている[29]。この三方向のうち，個性的思考と思考体制に関しては，その研究目的もそれを究明す

るための研究方法も明確であり[30]，日比の言うように思考を究明する二つの方向として捉えることは妥当であろう。しかし，「学年的発達」についてはどうであろうか。

本論の第2章，第3章での検討から，重松の「学年的発達」に関する論文は，その研究目的に着目すれば，「教育計画」の研究として行われたもの[31]，「教育目標の具体化」の研究として行われたもの[32]，「学年的発達」そのものの究明を目的として行われたもの[33]があることが明かとなった。また，重松の「学年的発達研究」の研究方法には，教師が心にとまった事例を記述する形のものと，＜授業分析＞によるものの2つの方法が見られることが明らかとなった。

このように，これまで「学年的発達研究」と呼ばれてきた各論文の研究目的や研究方法は同一ではないため，「学年的発達研究」と思考の究明がどのような点で結びついているのかわからない。よって，重松の「学年的発達研究」を思考を究明する三方向のうちの一つとして捉えることには無理があると言えよう。

では，重松の「学年的発達研究」は，重松の研究の中でどのように位置づけられるのだろうか。以下では重松の研究の歩みを概観し，重松の諸研究における「学年的発達研究」の位置づけを明らかにしたい。

(2) 重松の研究の歩み

重松の研究者としての歩みの中で特記すべき点は以下の3点であろう。①1946年文部省教科書局において小学校社会科の主任担当官としてその学習指導要領の作成にあたったこと，②1947年から1952年まで，奈良女高師附属小学校の主事として，奈良女高師附属小学校（現奈良女子大文学部附属小学校）特有のカリキュラム（「しごと」「けいこ」「なかよし」）の立案に深く関与したこと，③名古屋大学教育学部や帝塚山学園授業研究所等で授業研究や実践指導を行ったことである[34]。

重松は，自身の研究について，「評価の研究」（1963）の中で振り返っている。前述した3点に関連する部分について引用してみよう。

「戦後最初の学習指導要領（社会科編）をつくったとき，わたくしの最も当惑したのが，この評価の問題であった。各学年の各問題ごとに評価の項を設け若干の示唆を述べているが，はなはだ自信のないものである。（中略）評価の具体的な方策を探し出すということが，わたくしを奈良の女高師付属小の現場に赴かせた一つの大きな動機であった。（中略）奈良の現場にきて，人間として強い人間というなかま同志の共通目標にむかっての，各種能力指導系統表なるものの作成にとりかかったのである。まがりなりにも一応つくり上げて『たしかな教育の方法』の中にそれを発表したのであるがいくつかの点で自分たち自身にも納得のいかないものであった。（中略）名古屋大学に移ってのわたくしは，当然のことながら，教育目標の具体化という仕事を進めようとしたが，研究方法の再吟味と，その仕事の前に立ちふさがっている思考の動きの把握という難問に取り組まざるを得ないことに気づかされたのである。わたくしは上田薫さんと協力して，すでに十年，子どもの思考の動きをとらえようと努力してきたのである。その間に研究方法を吟味し，RR 方式というものを創り出してきたのであるが，納得のいく評価方式を立てるまでには，なお先途程遠いことを，痛感せざるを得ない。しかし，あ

る瞬間における，思考の動きをとらえるということは，すでに一つの評価である。（中略）そのように考えると，授業のそれぞれの場面での子どもの思考の動きをとらえることが評価であり，（中略）しかもこれは教師が常往坐臥にしているいとなみである。（中略）この事実は，わたくしに，改めて現場の教師の知恵や経験をも動員して，評価の問題に取り組む必要を感じさせた。（中略）授業分析が，たとえ，評価の研究ということを意識的な目的としていないでも，評価の研究になることは，自明の理である。子どもたちの成績を段階づけたり，点数化することに直接役立たないにせよ，子どもたちの成長をとらえていく基礎的ないとなみであるからである」[35]。

以上の引用から，重松の研究全体を捉える観点として「評価」が浮かび上がってくる。この「評価」に着目して重松の論文を繙いてみると，1948年に奈良女高師附属小学校の主事として着任した重松が，着任後最初に記した論文の中で次のようなことを述べていることが明かとなった。

「停迷(ママ)しない教育，退転しない教育，空まわりしない教育，創造的進歩的な教育を実現する」ために，学校としては「教育の実践を検討し，その成果を収集する方策を確立し実施すること」が必要である。「今度の新教育に於て，効果反省(エバリュエーション)ということが，大きな問題にはいっていることは，科学的なしたがって退転しない教育を実現したいという教育関係者の熱望の反映であると考えられる。そう考えるときには，エバリュエーションは単なる個人の成績評価ではなくなって，もっと広い関係から眺めたものであるべきだと信ずる」[36]。

この部分から，重松は「評価」ということに関して，「個々の子どもの評価」と，「現行の学校教育の評価」という二つの次元を視野に入れていたことがわかる。

(3)「学年的発達研究」の目的と方法

前節までの検討を踏まえて，重松の「学年的発達研究」を捉え直してみるとどうなるであろうか。

まず，重松の「学年的発達研究」は，「評価」の研究であり，先に述べた「評価」の二つの次元のうち，後者の次元，つまり「現行の学校教育の評価」のために行われたと考えられる。つまり，重松は，現行の教育課程や教育目標が適切であるかを子どもの実態をもって評価しようとしていたのであろう。そして，「学年ごとに」子どもの実態を明らかにしようとしたのは，現行の学校教育において年齢別学年制が施行されているからであると推測される。

さて，現行の学校教育を評価するために一度明らかにされた学年別の子どもの実態は，個々の子どもを評価するための基準ともなり得る。重松は次のようなことを述べている。「戦後最初の学習指導要領社会科編（重松自身が関わった－引用者註）は，小学校の各学年の子どもたちについて，心身発達の特性の項を設けて，その概略を記述した。これはもちろん，全く仮の手がかりであって，現場の教師たちが，自分の取り組んでいる子どもたちについての理解を，それとの対決において確立していくためのものであり，学習指導要領改訂のたびに，現場教師の知見によって改善を加えていく出発点であった。（中略）けれども，その趣旨を理解せず，また子どもを把握することよりも，教えるべき内容を確定し明示することのみを要望する教師が多かったためもあって，学習指導要領の中に提示されることがなくなった」[37]。ここから，重松の「学年的発達研究」には，子どもの教育－発達の指針を示

そうとする意図も含まれていたと考えられる。

次に，重松の「学年的発達研究」の研究方法を捉えなおしてみよう。「学年的発達研究」の研究方法としては，教師が心にとまった事例を記述する形のものと，＜授業分析＞によるものの２つの方法が見られた。

しかし，重松は重松の執筆した最後の「学年的発達」に関する論文の中で，子どもを把握するための方法として次のように述べている。「現場教師の豊富な経験や，新鮮な知識を組織する上からも，授業分析を媒介とすることが賢明なようである」[38]。重松は，「学年的発達」に関する最後の論文を書いた時点において，「学年的発達研究」の研究方法として，＜授業分析＞を想定していたと考えられる。

周知の通り，＜授業分析＞は本来，「個々の子どもの個性的思考の評価」をねらいとするものである。しかし，＜授業分析＞の過程において，分析者はそれまで蓄積してきた子どもに対する知見を総動員しながら，子どもの個性的思考を捉えることになる。よって，＜授業分析＞によって得られた知見は，「個々の子どもの個性的な思考の評価」に止まらず，「『現場の教師の豊富な経験や，新鮮な知識を組織』したもの」と捉えることができる。

このようなことから，重松において，教師が心にとまった事例を記述するという研究方法は，＜授業分析＞という研究方法によって発展的に解消されるたのではないかと推察される。

5　おわりに

筆者は，これまで教師に事例収集調査をして「学年的発達研究」を行ってきた[39]。というのは，日比が主張していたように「学年的発達研究」と＜授業分析＞を，子どもの「思考」の研究として捉えており，「学年的発達研究」と＜授業分析＞の違いは異なる研究方法にあると考えていたからである。つまり，「学年的発達研究」の研究方法の特徴は，現場の教師の知見を事例という形で集積するところにあると考えていたのである。

しかし，『改訂現場の児童研究』（1971）においても，筆者が行った事例収集調査(1996)においても，『現場の児童研究』（1956）以上の事例を収集することはできなかった。このようなことから，教師が記述した事例を収集していくという方法での「学年的発達研究」には，研究方法上限界があると言わざるを得ない。

本論での検討により，「学年的発達研究」と＜授業分析＞は，異なる二つの次元の「評価」の研究であったこと，重松が「学年的発達研究」の研究方法として最終的には＜授業分析＞を考えていたことが明らかになった。

これまでのように「学年的発達研究」と＜授業分析＞とを別の研究方法として捉えるのではなく，＜授業分析＞と「学年的発達研究」は，＜授業分析＞という同じ研究方法上に成立していると考えるとき，「学年的発達研究」の新たな発展の可能性が見えてくると思われる。

註

（1）　一般に，重松の提唱した授業分析はある授業を事例として検討する場合に有効な方法であると考えられている。というのは，この授業分析においては，「一時間，あるいは一単元という小さなワクにみえる授業のなかでの子どもの思考の動きというものも，子どもらひとりひとりのそれまでの個性的経験の蓄積された世界と深いところでつながっているということ，授業での発言という形をとって授業に表出してくるのはそうした世界のいわば氷山の一角にすぎないということ，氷山の一角を通じてどれだけその底に深遠な世界をかいまみることができるかということ」（清水毅四郎『授業実践とその分析』法律文化社1982年，P27-P28）が分析の課題となることが多いからである。本論では，このような授業分析を他の授業分析から区別する意味で，＜授業分析＞と表現することにする。

（2）　重松鷹泰「教師自身の自立のために」『学習指導研修』教育開発研究所，1984年８月，P31

（3）　重松鷹泰「授業を見るたのしみ」『現代教育科学』210号，明治図書，1975年３月，P127

（4）　日比裕担当部分，帝塚山学園授業研究所編『授業分析の理論』明治図書，1978年，P24

（5）　『教育方法論Ｉ』によれば，「『小学社会』に託するもの」の出版年は1963年７月となっている。しかし，「『小学社会』に託するもの」には出版年の記載がなく，出版元に尋ねても出版年は判明しなかった。「『小学社会』に託するもの」総説編の記述（P1, P19）を手がかりにすれば，これは1968年から1972年の間のものと推測され，『教育方法論Ｉ』に記されている出版年とは異なることになる。

（6）　『学習研究』10号(1948年１月）から『学習研究』23号（1949年３月）までの重松論文のうち，８本の論文のタイトルに「教育計画」あるいは「カリキュラム」という言葉が入っている。

（7）　残る１つの「こつ」は「各種能力の向上」であるが，この論文中には「各種能力の向上」の視点からの記述は見られない。「各種能力の向上」に着眼した「学年的発達」の記述は，『たしかな教育の方法』(1949）第五章「各種能力指導系統表」に見られる。ここでは，「言語能力」，「社会科的能力」，「算数的能力」，「自然科学的能力」，「音楽的能力」，「図画的能力」，「工作的能力」，「家庭科的能力」，「身体的能力」，「衛生的能力」，「ダンス能力」について，各学年の指導の角度が述べられている。

（8）　重松鷹泰「子どもの考え方の把捉と教育の役割―考え方を伸ばす教育―」『児童心理』No.184，金子書房，1962年３月，Ｐ４

（9）　重松鷹泰「生活の中核としての『しごと』」『学習研究』20号，1948年12月，P10

(10)　『正しいしつけ』では，子どもの「全生活を貫徹する指導方針」の基盤となる「子どもたちの性格の構造の変化即ち性格の力動的な発展」が明らかにされている。『正しいしつけ』の中に次のような記述が見られる。「私たちは始め，単元学習（しごと）を徹底させるために，各学年の指導の角度というものの必要性を感じ，それを実践的に次第に究明してきたが，まもなくそれは，その学年の子どもたちの基礎学習（けいこ）にも，特別活動（なかよし）にも，養護体育にも，

又，いわゆる狭い意味の生活指導の分野にも拡充して適用出来るし，又適用しなければならないということがわかってきた」。（奈良女高師附属小学校学習研究会『正しいしつけ』秀英出版，1950年，P10）

(11) 重松鷹泰「学年的発展の再考察」『学習研究』70号，1953年3月，P17

(12) 重松鷹泰「子どもの社会意識」，梅根悟・勝田守一編『社会科教育』河出書房，1957年，P104

(13) 「RR方式」とは，相対主義的関係追究方式（Relativistic Relation Research Method）のことである。この研究の目的は，「判断とその背後にあってそれを生みだしたものとの関係を追究することによって，背後にあるものの体制をとらえ，考えかたの発展を明らかに」することであった（重松鷹泰・上田薫『RR方式子どもの思考体制の研究』黎明書房，1965年，P57-P58）。この研究の成果として，思考の動きの型，思考体制の動きの特質などが提案されている。

(14) 重松鷹泰「『小学社会』に託するもの」総説編，大阪書籍，P23

(15) 重松鷹泰「小学校教育論」，東京教育大学教育学研究室編『小学校教育』金子書房，1950年，P25

(16) 東京教育大学教育学研究室編，前掲書，P31～P32。これに関連したことは，重松鷹泰「教育目標の具体化」『学習研究』37号，1950年5月，P2～P7でも述べられている。

(17) 重松のいう「思考体制」とは，「判断の背後に作用しているもの（感情・意図そして様々の知識や既往の経験）の総体」（重松鷹泰・上田薫『RR方式子どもの思考体制の研究』黎明書房，1965年，P207）。

(18) 八日市小学校『現場の児童研究』明治図書，1956年，P7

(19) 八日市小学校，前掲書，P8

(20) 宮崎やよい「小学校における学年的発達について―実践的研究の視点に注目して―」平成5年度九州大学教育学部卒業論文の中で分類した。

(21) 重松が事例収集の枠を定めないように指導したようである。「ある時，事例の整理に苦しんで，いっそ分野，領域を分けて，在家庭，学校，学習，遊び…など区分して事例を求めようとしたことがありました。これは先生（重松鷹泰－引用者註）から即座にたしなめられました」。（上林佐太郎「『現場の児童研究』を回想する」学習研究連盟編『追悼集重松鷹泰先生』大阪書籍，1996年，P202）

(22) 八日市小学校，前掲書，P9

(23) 重松鷹泰「評価の研究」，社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No.28，1963年3月，P4

(24) 重松鷹泰『初等教育原理』国土社，1971年，P38

(25) 「小学校教育論」と『初等教育原理』の内容は，次頁表1のように対応している。

(26) 重松鷹泰担当部分，八日市南小学校『改訂現場の児童研究』明治図書，1971年，P1。八日市小学校は，八日市北小学校と八日市南小学校に分かれた。八日市北小学校は1979年度，1980年度に「事例集」をまとめている。

(27) 宮崎やよい「小学校における学年的発達について―実践的研究の視点に注目して―」平成5

表1

「小学校教育論」		『初等教育原理』	
第一章	わが国の小学校の概況	第一章	初等教育とは
第二章	小学校の意味	第二章	初等普通教育の諸問題
第三章	小学校教育の目標	第三章	追求心育成の原則
		第四章	個性的思考重視の原則
		第五章	想像活動重視の原則
		第六章	共存の感情重視の原則
		第七章	国民性の育成
第四章	小学校の子ども	第八章	小学校の子ども
第五章	小学校教育の方法	第九章	生活の指導
		第十章	学習の指導（一）
		第十一章	学習の指導（二）
		第十二章	授業の展開
第六章	小学校の組織と運営	第十三章	小学校の教師

年度九州大学教育学部卒業論文の中で分類した。

(28)　重松鷹泰担当部分，八日市南小学校『改訂現場の児童研究』明治図書，1971年，P1-P2

(29)　日比裕「授業分析の課題―回顧と展望―」，帝塚山授業研究所編『授業分析の理論』明治図書，1978年，P25

(30)　個性的思考を究明する方法としては<授業分析>と「カルテ」による方法，思考体制を究明する方法としては「RR 方式」があげられている。

(31)　「指導の『こつ』―その学年的発展―」(1949)，「学年的発展の再考察」(1953)，「子どもの社会意識」(1957)

(32)　「小学校の子ども」(1950)，「『小学社会』に託するもの」(1963)，「小学校の子ども」(1971)

(33)　『現場の児童研究』(1956)，『改訂現場の児童研究』(1971)

(34)　重松の年譜については，学習研究連盟編『追悼集重松鷹泰先生』大阪書籍，1996年に詳しい。

(35)　重松鷹泰「評価の研究」，社会科の初志をつらぬく会「考える子ども」1963年3月 P3-P6

(36)　重松鷹泰「進歩確認の教育」『学習研究』10号，奈良女高師附属小学校学習研究会，1948年1月，P4-P6

(37)　重松鷹泰『初等教育原理』国土社，1971年，P92

(38)　重松鷹泰『初等教育原理』国土社，1971年，P93

(39)　宮崎やよい「小学校における学年的発達について―教師の学年観の検討を中心として―」平成7年度九州大学大学院教育学研究科修士論文

重松の「学年的発達研究」に関する論文・文献

重松鷹泰「指導の『こつ』―その学年的発展―」『学習研究』24号，奈良女高師附属小学校学習研

究会, 1949年4月, P2～P5
奈良女高師附属小学校学習研究会「学年別指導系統」『たしかな教育の方法』秀英出版, 1949年, P57～P77
重松鷹泰「小学校の子ども」東京教育大学教育学研究室編『小学校教育』金子書房, 1950年, P33～P65
重松鷹泰「学年的発展の再考察」『学習研究』70号, 奈良女高師附属小学校学習研究会, 1953年3月, P17～P23
奈良女高師附属小学校学習研究会「各種能力指導系統表」『正しいしつけ』秀英出版, 1950年, P179～P278
八日市小学校『現場の児童研究』明治図書, 1956年
八日市小学校『現場の児童研究』復刻版, 海青社, 1999年
重松鷹泰「子どもの社会意識」梅根悟編『社会科教育』河出書房, 1957年, P104～P138
重松鷹泰「『小学社会』に託するもの」全7冊, 『月刊大書』大阪書籍, 付録
重松鷹泰「小学校の子ども」『初等教育原理』国土社, 1971年, P90～P106
八日市南小学校『改訂・現場の児童研究』明治図書, 1971年
重松鷹泰「学年的発達と指導の角度」『教育方法論Ⅰ』明治図書, 1975年, P99～P159

本論執筆に関連して収集した重松鷹泰の論文をデータベース化した。URLは以下の通り。
http:／／hibari.edu.kyushu-u.ac.jp:591／Shigematsu／

宮 崎 やよい

On SHIGEMATSU Takayasu's "Study of Graded Development"

Yayoi Miyazaki

The purpose of this paper is to make clear the feature of SHIGEMATSU's "Study of Graded Development".

SHIGEMATSU (1908-1995) was an eminent scholar of "Analysis of class work". Excepting it, he wrote some papers called "Study of Graded Development" by his followers. I would like to emphasize that SHIGEMATSU didn't define "Graded Development" and he didn't write any papers as "Study of Graded Development".

Certainly all papers on "Graded Development" had a same feature in that child-features were described by grade. But it is difficult to suppose that SHIGEMATSU had a consistent purpose and method of "Study of Graded Development". We need to reread them more carefully in his context.

First I considered eight papers on "Graded Development" in this paper and found out as follows. The purpose of "Study of Graded Development" was classified under three types: to show the base of curriculum, to describe the aim of primary school concretely, and to show "a view of the world" of the children. The method of "Study of Graded Development" was classified under two types: one way to collect the cases which each teacher noted down, another to collect by "Analysis of class work".

Secondly I overviewed SHIGEMATSU's study life. I found out that his main concern was "evaluation" of schooling system and "evaluation" of each pupil, and he maintained "Analysis of class work" not only itself but also as the method of "Study of Graded Development".

In concluding, I should note that SHIGEMATSU's purpose of "Study of Graded Development" was "evaluation" of schooling system and the method of study was the same as "Analysis of class work".