

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 6 月 23 日現在

機関番号：33929

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2013～2015

課題番号：25590222

研究課題名(和文)教育現象の解釈過程の明示化に関する実証的研究

研究課題名(英文)The experimental study on the visualization of interpretation process of an educational phenomenon

研究代表者

的場 正美(Matoba, Masami)

東海学園大学・教育学部・教授

研究者番号：40142286

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,700,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、学校におけるいろいろな授業を中心とした教育現象の解釈過程を明示化することを目的としている。

本研究の成果として、授業における発言について解釈者が解釈した意味は多様なパーレンで表現できることが明らかになった。1) 解釈者が概念と解釈した発言は、(パーレン)で明示化できる。2) 発言者が構想構想と解釈した発言は〔亀甲括弧〕で明示できる。

そして、3) 解釈者の解釈を明示化するために40以上の記号が開発され、開発した記号の形式に解釈者の解釈が明示化される。発言に内在し、その背後にある諸概念は記号の関係を記述した形式の中間項に明示化される。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this research is to develop a form of descriptive language in order to elucidate the interpretation process of the educational phenomena which take place in the classroom.

The below is offered as the research findings of this project. The type of interpretation made by the interpreter of information can be clearly demonstrated by applying various parentheses. (1) The interpretation of the meaning of remarks made in the classroom can be indicated by parenthesizing the concepts or actions using round brackets, i.e. (). (2) The interpretation of ideas, etc. can be indicated by applying the form of tortoise shell brackets, i.e. []. Over 40 symbols were developed in order to clearly distinguish the interpretation made by the interpreter of information. Various concepts intrinsic to or behind the remarks can be clearly distinguished by applying an intermediate form describing the relationship between the symbols.

研究分野：教育方法学

キーワード：授業分析 記述言語 解釈 中間項 明示化 教育現象 記号 授業研究

1. 研究開始当初の背景

(1) 研究背景としての世界の授業研究

2006年に世界授業研究会(WALS)が発足し、研究蓄積が多様な文化的背景をもって展開されてきた。教師の資質形成の向上の研究に加え、子どもの認識、教材開発、学校共同体の形成などの研究まで授業研究の研究対象は拡大している(的場 2012)。この拡大に伴い、授業研究の理論的研究への貢献あるいは理論形成の弱さが指摘されている。この弱さの克服のためには、実践知あるいは暗黙知と理論知の関係の解明、基礎的データとしての把握が容易な記録だけでなく活動の内部で発生する把握しにくい記録の発掘を記録方法の解明、解釈の妥当性の解明など多くの基礎的研究が必要とされる。授業分析は子どもの発言の逐語記録、収集された作文やノート、それに作品、授業中に書かれた板書記録を授業逐語記録として整理し、それを分析し、解釈することを通して、授業に内在するあるいは介在する様々な要因を抽出してきた。この場合にもっとも問題になるのは、解釈である。解釈は多くの場合、解釈者の頭の中で行われるので、その解釈過程を明示することが必要とされてきている。

(2) 解釈過程の明示化に関する研究状況

授業でなされるコミュニケーションや活動など教育現象を記述し、解釈過程を明示化する研究には次の蓄積がある。

第1は、授業における子どもや教師の発言のなかでも指示語や発言者、順番、教師の指さしの先など授業逐語記録を作成するために転記情報を解釈し、確定する作業である。

重松鷹泰の著書『授業分析の方法』(重松 1961)および実際の授業記録をもとに授業を分析した『授業分析の理論と実際』(重松 1964)で用いられた授業記録の縦軸は、時間、教師全体、特定の選択された児童(抽出児と呼ぶ)4名程度の子どもの氏名の欄からなる。横軸は時間の流れである。授業過程のひとつまとまりを単位とする分節と5分ごとの時間の経過が記述されている。教師全体の欄には、例えば「『しゃぼん玉』と板書してある。」「(『』は「」で記述)」「『三つ子』(板書)」「(『』は「」で記述)」というように、状況の記述と板書の記述がなされている。子どもの氏名は実名である。発言の他に、「『ハイ、ハイ』挙手(『』は「」で記述)」「杉山の机の上のシャワー器具をみてなぶっている。」「うなづく。」「板書すると、チラッとみる」など動作や行動が記述されている。

北海道大学の砂沢喜代治や鈴木秀一の研究では、1975年の事例では、教師Tと子どもPの欄に区分し、発言番号はないが、発言と行動の記述がかっこ()で記録されている(砂沢 1975,94)。1970年代の段階では、教師の発問と子どもの応答に区分し、板書や「(農民を指す)」などの行動の付加と子どもの名前を特定し、それをアルファベット

の頭文字で記述している(鈴木 1975, 29)。

第2に、アメリカにおける授業研究(lesson study)における2005年に実施された第3学年の国語の研究授業の事例では、横軸に授業過程、生徒の反応、教師の生徒への反応、評価(Assessment)の欄が設けてあり、「導入」「グループ全体」など授業過程ごとに、教師の発言、子どもと例えば「積極的に参加しながら生徒の日常語的行動をチェック(アイコンタクト)」というように教師の行動を記述している(Stepanek 2007,174)。発言はイタリアック体で記述されている。

第3に、エスノグラフィーと談話分析の影響を受け、笑い、ポーズ、割り込み等の記号を用いた記録が作成されるようになった。例えば、海保博之・原田悦子(1993)は、プロトコル分析の理論と方法論を体系的に紹介し、発話の記述法として、同時発言:[]、重複発言:[]、沈黙:(0.5)、非言語的音声:《咳き込む》、連続発話:=、不明瞭な部分:全く不明瞭な場合は空白():一部不明瞭な部分(そうおもうんだけど)などを紹介している。

(3) 記述形式による解釈の明示化の研究

授業逐語記録を情報処理し、一定の記述形式を整え、その解釈を通して諸概念の抽出する手掛かりを明示化する試みがなされてきた。中村亨など九州大学の教育方法研究グループは、授業逐語記録を基礎に、コミュニケーション過程でやりとりされた重要な語句を特定の記号で図式化し、それを発言表に記述する方式が展開されていた(田代 2010)。他の試みとして、子どもが、例えば、笹や石、缶などの身近な材料で表現した音を記述する形式の開発(小島 1997)がある。さらなる試みとして、保育実践における沈黙の意味の解明の試み(刑部等 2002)がある。

しかし、上記の研究には、いくつかの課題が存在する。その1つは、すでに記述の段階において解釈が含まれているので、分析ないし解釈の単位、解釈、記述の形式性の3者の関係と解釈に対する記述の形式性の妥当性の検証が必要である。第2は、分析単位は研究の意図によって選択されるので、研究の意図に対する分析単位の妥当性の検証が必要である。

(4) 中間項による研究

日比裕を中心として名古屋大学の授業分析グループは、具体的授業を分析の対象とし、主に授業逐語記録をもとに、その授業過程に含みこまれ、あるいは関与している子どもの経験、直観、見通し、イメージ、操作、予測、教師の指示、予測、修正などといった要因を、授業分析の手法によって抽出してきた(日比 1989)。一方でJ. S. ブルーナー(J. S. Brunner)、R. M. ガニエ(R. M. Gagné)など授業に関する著作を分析対象とし、それぞれの著作の文章に含まれている概念と概念の関係とその全体構造を抽出してきた(三枝 1981)。そして、授業に関する理論に示され

ている諸概念の相互関連と現実の具体的な授業場面より抽出された要因とその相互関連を相互に照応することによって、要因を命名(概念化)しようとしてきた(日比 1991)。しかし、現実の授業から抽出される要因の概念化には、いくつかの克服すべき問題が認識されてきた。特に、例えば、推論、発見、直観といった精神活動に関する諸要因を安定した飛躍を伴って抽出することに困難性があった(的場 2009)。

発言の再構成すなわち中間項の設定による授業諸要因の関連構造の研究(日比、他 1993)が、日比裕によって開始された。記号を用いて授業逐語記録を再構成する記述言語の開発研究は、発言の全ての語を捨象しないで、語と語の関連を明示するために、授業場面ごとに記号を開発する研究(日比 1993)を行い、2002年の時点で41個の記号が開発されている(的場 2002)。

引用文献

五十嵐亮・丸野俊一(2008)「教室談話における『発言相互の繋がり』を可視化する分析方法の開発と適応」『日本教育工学会論文誌』32(1)。
海保博之・原田悦子(1993)『プロトコル分析入門』新曜社。
刑部育子、小野寺涼子(2002)「エスノメソドロジーによる社会的相互交渉の分析」野嶋栄一郎編(2002)『教育実践を記述する』金子書房。
小島律子(1977)『構成活動を中心とした音楽授業の分析による児童の音楽的発達の考察』風間書房。
三枝孝弘、日比裕、的場正美、石川英志、栗本澄子(1981)「授業諸要因の制御に関する比較教授学の実験研究(1)—バツハマイヤーによる内容分析の視点に検討—」『名古屋大学教育学部紀要-教育学科-』27、pp.149-169。
重松鷹泰(1961)『授業分析の方法』明治図書。
重松鷹泰、上田薫、八田昭平(1963)『授業分析の理論と実際』黎明書房。
砂沢喜代次(1975)「小学校高学年における集合の指導：授業書と授業の過程について」『北海道大学教育学部紀要』25、pp.81-116。
鈴木秀一、熊谷和夫(1975)「文学作品の主題把握の指導について」『北海道大学教育学部紀要』25、pp.19-34。
日比裕、的場正美、石川英志、今井昌彦、飯島薫、平山勉(1991)「個の学習過程にみる授業諸要因の関連構造」『名古屋大学教育学部紀要-教育学科-』37、pp.275-334。
日比裕、的場正美、飯島薫、石川英志、平山勉、柴田好章(1993)「児童発言の中間項への転換(発言の再構成)にもとづく子どもの思考過程の相互関連の顕在化」『名古屋大学教育学部紀要-教育学科-』39(2)、pp.127-156。
的場正美、柴田好章、石原正敬、林憲子、北島信子、山川法子(2002)「授業分析におけ

る子どもの発言の再構成(中間項)の位置と意味」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』48(2)、pp.141-170。

的場正美(2009)「授業分析における分析単位と記述形式」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』56(1)、pp.31-42。

的場正美(2012)「世界の授業研究-世界授業研究学会東京大会を中心として-」日本教育方法学会編『教育方法41 東日本大震災からの復興と教育方法』図書文化。

Kuhn, Hans-Werner & Massing, Peter (Hrsg.)(1999). *Politikunterricht, kategorial + handlungsorientiert*. Schallbach/Ts.: Wochenshau.

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study*, California, U.S.A.: Corwin.

2. 研究の目的

授業研究における授業の解釈は次の3局面で生じる。第1は授業の録画・録音記録をもとに文字記録を作成する局面における転記情報など解釈である。第2は授業記録における発言の意味を理解する局面での解釈である。第3は概念化する局面での解釈である。

本研究は、以下の6の課題の解明を通して、この3局面における解釈過程を明示化し、記述言語の構築を試みる実験にもとづく理論研究である。

課題1は、記述言語の記号のグループ化と構造化である。

課題2は記述言語としての記号の機能の解明である。

課題3は新しい記号を必要とする新しい思考形式を含む授業の設計と実施である。

課題4は元の記録への再現性・可逆性及び妥当性の検証である。

課題5は概念化に対する語と語の関係を示す記号の機能の解明である。

課題6は記述言語による解釈の明示性の解明である。

3. 研究の方法

研究方法は、文献研究、授業事例の発掘調査(フィールド調査)とその量的質的分析方法を用いた。授業分析の過程を、1)現象(教育活動)、2)録画・録音などプロトコル・マテリアルへの記録、3)言語プロトコル(授業逐語記録)の作成、4)授業逐語記録のプロセッシング(記録の整理)、5)分析と解釈、そして、6)諸概念の抽出、に区分すると、解釈の明示化の必要性は、1)から3)までの授業逐語記録を作成するための転記情報など解釈と、4)から6)までの授業記録における発言の分析単位を決定し、意味を理解し、概念化する場合の解釈である。

本研究における。転記情報を付加し、授業逐語記録を作成する研究手順と記述形式の開発による概念化の手順を示す。

(1) 授業逐語記録作成における転記情報

の妥当性の範囲に関する研究手順
音声データから逐語記録を作成する。
映像データと音声データを基礎に発言者を確定し、転記情報として付加する。
発言者が確定した後、発言の順序を示す発言番号を転記情報として付加する。
映像データのタイマー機能から、発言の最初の時間を秒単位で転記情報として付加する。
映像、写真データから、活動の様子を、図または静止画を転記情報として付加する。
分析する場面や発言において、語調、割り込み、発言のさえぎりなどが分析資料として重要と認められた場合には、特定の記号を転記情報として付加する。
以上によって作成された授業逐語記録をもとに、(2)の記述言語の開発の手順の分析手順を経て、現象への参照性と解釈の明示性を検証することによって、転記情報の妥当性を検討する。
(2) 記述形式の開発による概念化の手順
発言の分析単位を確定し、記号による発言の再構成の手順を示すと次のようである。
分節わけ：授業の文脈を確定するために、授業過程を幾つかの分節に区分する。
発言における授業諸要因を抽出するための語の整理：授業逐語記録において、どのような概念が頻出しているか、量的に明らかにする。
発言の選択：テキストとして作成された授業逐語記録の中から、授業諸要因が内在ないし介在していると予想される発言を選択する。
発言の整理：テキストとしての発言において指示語の説明や欠落している部分を補足し、整理する。補足した部分は、丸括弧(バーレン)でくくり、解釈者が補足した部分と最初のテキストとを区分する。
発言の解釈：選択された発言内容の解釈と選択された発言の前後の発言の関係を解釈する。解釈された部分のテキストはカギ括弧(「」)で区分する。
意味単位の確定：1つの文章において討論の内容上重要であると判断した語や句を意味単位としてその切れ目をスラッシュ(/)で示す。
中間項による記述：これまでに開発された記号によってのにおいて区分された意味単位を記述する。この段階では記号によって分析単位が明示化される。
関係の解釈と記号による関係の明示化：記号によって区分された分析単位の間を解釈し、その解釈が明示されるように、分析単位の間を記述する。
要因の抽出：分析単位の間を解釈し、そこに内在ないし介在している要因あるいは意味を抽出する。
応用：次の実践との関連を意識し、問題解決の可能性を予測する。

4. 研究成果

本研究は、幾つかの授業事例の記録を、3で述べた分析手順によって分析・解釈し、次のような研究成果を得た。

(1) 分析単位と解釈の関係および明示化

発言を構成している名詞や助詞など語彙、や語句、文章など選択の範囲(分析単位)は、解釈者が重要と思う程度によって異なる。分析単位が成立する場合、その単位と意味の付与(解釈)はどのような関係があるのか、そして、分析単位間の関係はどのような関係にあるのかなどの諸問題が問われなければならない。

分析した事例は小学校6年国語「百年前の未来予測」である。この授業記録を分析単位と解釈の関係の視点から考察すると、次の特徴が挙げられる。

『二足歩行ロボット』/(茜)[高度な技術の要る手術ができる]という事例のように、発言が『A』/人[B]という形式に再構成された。この事例では、二足歩行ロボット、茜、高度な技術の要る手術ができる、という分析単位の範囲が記号で示され、さらにその関係も記号で示されている。

解釈者が重要と解釈した場合には、例えば<だけ・手術をすること>という事例のように<だけ>という特定の語が意味単位として分割され、それが分析単位となっている。

医者と二足歩行ロボットの役割分担を解釈する場合に、目的語を示す記号(A-B)に、医者と二足歩行ロボットの行為の目的つまり役割が明示されている。例えば、(診察は一普通のお医者さんがして)の場合は医者の役割が診察できることが、(手術の手順などを-医者がロボットに言って)の場合には医者がロボットに手術の手順をしめすという関係が明示されている。

しかしながら、次の課題の解明が残されている。分析単位の解釈は、語句の文法的関係や発言の背景など文脈に即した解釈である。しかし、それぞれの解釈された成果を統合して解釈する場合、その解釈は文脈から離れ(脱し)解釈者のコード内で解釈される。分析単位には、語、句、分節、文という階層性があるが、階層間を自由に移動することによって、文脈に即した解釈、脱文脈化と解釈者のコード内での解釈というとの間の相互の移動がどのようになされるか、その解明が課題である。

(2) 記号による発言の記述形式の機能

本研究の分析対象とした授業は小学校4年社会科「私たちのくらしと道」である。この授業における道を拡幅することは無駄ではないという特定の発言は、例1のように意味単位に区分された。

例1

陶山 23「わたしも/無駄じゃないっていう/意見なんだけど。/わたしは下がっている人のうちに/どうして下げたかっていうのを聞いてきたら、/歩道をつくるためとか道

を広げるからここまでは下げてくださいって / 市役所の人に言われて、 / それで下げたって人がいた。」

例 1 は記号によって例 2 のように再構成された。

例 2

わたしは・思う(無駄でない)[WN(下がっている人のうちに・どうして下げたかっているのを聞いてきた)、(それで下げたって人がいた)(歩道をつくるためとか道を広げるからここまでは下げてくださいってー市役所の人に言われて、)

さらに、この発言を解釈し、特定の授業諸要因を抽出する作業は例 3 のように記述された。

例 3

「無駄でないという意見」

「理由」「(市役所の人に頼まれて)(下げた人がいた)という事実」

『家を下げた人の存在から道が拡張されると予想』

「下げた人がたくさんいたという事実」

『理由を加え』『道を下げるのは反対ではないって言った事実』

新記号の説明

・「A」発言から抽象化された要因 A を表す。
・『』内在している概念 A、ないし想定された要因 A を表す。

・「A」=「B」 「C」 B という考えが C という考えを経て、A という考えになる。(022) [A] = [B] [C] B という構想と C という構想を経て、A という構想に至る、を応用。

記号を用いて発言を再構成する際の、叙述形式が有する機能には、次のことがある。1) 記号を用いて記述を制限することは解釈の過度な飛躍を制限する。2) 解釈の明示性が記号の記述形式に明示される。3) 全ての発言が捨象されずに、記号でその関係性が記述されるので、解釈過程が他の解釈者に対して透明性を保証する。4) 解釈における飛躍の妥当性は、記録と生み出される意味の間に存在する解釈の道筋の 明示性、 透明性、及び 受け取る側の正当性を基礎とする。5) 資料への参照性と可逆性の必要性である。解釈は、情報の圧縮と抽象化を伴うが、常にもとの解釈資料への参照性あるいは可逆性を必要とする。記号による解釈内容の明示性は、この 参照性と 記録への可逆性の基礎となる。6) 解釈者が抽出した授業諸要因(諸概念)は発言そのものを用いた概念化は「」で、解釈者のコードで設定された概念化は『』で明示化される。

(2)記号を用いたドイツの授業記録の分析

－ 発言の背後にある概念の解釈－

ドイツの政治教育の逐語記録(ギムナジウム第 7 学年「家族」)を次の手順で分析し、発言の背後にある概念を抽出した。

発言に表れる重要な語の頻出を累積グラフにし、分析・解釈する発言を選択した。授業 1 では「猿」「子ども」「乳幼児」「母親」

が表れる発言を選択した。授業 2 では、「人権」「権利」「迫害」が表れる発言を選択した。

選択した発言(トーマス 100)を単語と他の単語との関係を解釈し、記号によって記述した。その結果、授業 1 の発言 100 をみると、(A-B)^(C) (A が主語、B が動詞、C が目的語)という 2 つの同じ形式の記述が表れている。その 2 つを並べると、次のようである。事例：発言 100 Thomas :ja, wie soll ich 's jetzt sagen, also die die Affen , die waren ja zum Schluß auch wieder abgenigt zu den andern Personen, und so, so war es bei den Säuglingen also auch, die waren ja auch zum Schluß sehr abgeneigt und wollten mit keinem mehr zu tun haben. Bei den Affen - es war genau das Gleiche.

100Thomas (wie soll ich s jetzt sagen) [also (die Affen-waren auch wieder abgenigt・zum Schluß)^(zu den andern Personen) und so , (es) = (bei den Säuglingen), also auch, (die- waren ja auch sehr abgeneigt und wollten mit keinem mehr zu tun haben・zum Schluß)^(zu den andern Personen), (Bei den Affen) = (Säuglingsverhalten)]

日本語訳：発言 100- 1) (猿-嫌悪感を抱きました・最終的に)^(他人に対して)

発言 100- 2) (人間の乳幼児-嫌悪感を抱き、関わりを持ちたがりません)^(他人に対して)

同一人物の発言の解釈

この解釈において解釈者が投げ込んだ要因は『』で括り、明示化した。

トーマスの発言に着目すると、トーマス 96 : (乳幼児行動の研究は)=(あの猿の状況・まさしく)と発言している。トーマスはこの授業の前半に討論した猿の実験の結論および前の時間の授業での猿の実験を想起し、乳幼児行動の研究に注目し、その特徴を把持し、2 つを比較し、2 つが同一であることを表現している。

トーマ 100 の中の結論(この猿) = (乳幼児の行動)は形式としても、同じことを表現している。つまり、実験でおこなった結果として、(乳幼児行動)は(赤ちゃん猿の行動)と同一であることを表現している。

発言 100 をみると、(A-B)^(C)という 2 つの同じ形式の記述が表れている。その 2 つを並べると、次のようである。

発言 100- 1) (猿-嫌悪感を抱きました・最終的に)^(他人に対して)

発言 100- 2) (人間の乳幼児-嫌悪感を抱き、関わりを持ちたがりません)^(他人に対して)

発言 100- 1) は、猿の他者に対する『嫌悪感』を、発言 100- 2) は乳幼児の他者に対する『嫌悪感』と『拒否感』をトーマスは見いだしていると解釈できる。そして 2 つの実験における子どもの他者に対する『嫌悪感』を共通の要素として、2 者間の『同一性』の関係をみいだしている。発言 100-3)そして、(それ)=(人間の乳幼児二モ)という発言を解釈

すると、発言の最初に言及した猿の実験結果が(人間の乳幼児)ニモ(auch)同じ内容があることに言及している。発言96において2者は同一であるという『予測』をし、猿の実験における赤ちゃん猿の行動と乳幼児の行動とは、他者に対する『嫌悪感』という点では『共通性』があると認識したといえる。そして、最後の結論として、発言1004)(この猿) = (乳幼児の行動)は、2者間の『同一性』の『確信』をみるところができる。発言96の『同一性』は『共通性』を媒介にした『予測』であるのに対し、発言100-4)の『同一性』は2つの行動における『同一性の確認』による『確信』によって支えられている。

この事例研究から次のことが結論として得られた。

1) 解釈者が設定した(投げ込んだ)要因は『』で括られ、明示化されている。

2) 解釈が微妙なニュアンスを含む語は日本語の場合はカタカナで、外国語の場合には括弧で原文が記述されている。

3) 日本語もドイツ語も文における語順が異なるが、記号をしようした記述では同じ順序で記述され、語と語の関係が明示化されている。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文](計 2件)

- 1) 的場正美「授業分析における転記情報と記述形式に関する事例研究」東海学園大学『東海学園大学紀要-人文科学研究編』20、2015、pp.51-68。
- 2) 的場正美「授業分析における分析単位と解釈の機能」東海学園大学『東海学園大学紀要-人文科学研究編』19、2014、pp.115-135

[学会発表](計 11件)

- 1) 的場正美「授業記録の記述言語による解釈過程の明示化」日本教育方法学会第51回大会、岩手大学教育学部、2015年10月10日。
- 2) 的場正美「教師発言の分析による授業展開の解釈とその明示化 -ドイツ・ギムナジウムの政治教育の事例分析-」第25回日本教師教育学会大会、信州大学、2015年9月19日。
- 3) 的場正美「ドイツ政治教育における授業記録の分析枠組」日本公民教育学会第26回大会、高千穂大学、2015年6月13日。
- 4) Masami Matoba, **Review and New Landscapes of Lesson Study in Japan**, World Association of Lesson Studies International Conference 2014, Bandung, Indonesia, 26, November.
- 5) Katsuhiko Shimizu & Masami Matoba, **Description and Interpretation of Lesson Document in Lesson Study: Case Analysis**

of Lesson Unit of Daily Life Time in Special Education in Japan, World Association of Lesson Studies International Conference 2014, Bandung, Indonesia, 27, November.

- 6) 的場正美「ドイツにおける授業研究と授業分析の定義の変遷に関する研究」全国社会科教育学会第63回大会、愛媛大学教育学部、2014年11月1日。
- 7) 的場正美「授業記録の中間項による再構成とその可逆性に関する事例研究」日本教育方法学会第50回大会、広島大学教育学部、2014年10月12日。
- 8) 的場正美「授業記録の記述形式の妥当性の範囲と程度に関する事例研究」日本教育学会第73回大会、九州大学教育学部、2014年8月23日。
- 9) 的場正美「授業分析における記録の記述形式に関する研究」日本カリキュラム学会第25回大会、関西大学、2014年6月28日。
- 10) Masami Matoba, **Critical Praxis Inquiry of Pedagogical Efficiency: From Lesson Analysis Perspective**. Presented in The International Conference of World Association for Lesson Studies 2013. 7. September 2013. University of Gothenburg, Sweden.
- 11) 的場正美「授業研究における分析単位と解釈の関連性に関する事例研究」日本カリキュラム学会第24回大会、上越教育大学、2013年6月6日。

[その他]

ホームページ等

東海学園大学学術情報リポジトリ

<http://repository.tokaigakuen-u.ac.jp/dspace/>

6. 研究組織

(1) 研究代表者

的場 正美 (MATOBA, Masami)

東海学園大学・教育学部・教授

研究者番号：40142286

(2) 研究分担者

柴田 好章 (Shibata, Yoshiaki)

名古屋大学・大学院教育発達科学研究

科・教授

研究者番号：70293272

(3) 連携研究者

サルカール・アラニ・モハムメッド・レザ

(Sarkar Arani Mohammad Reza)

名古屋大学・大学院教育発達科学研究

科・准教授

研究者番号：3052696