

授業過程の分析

—教師と生徒の相互作用の分析についての試み—

大西 誠一郎・鈴木 康平

I. 目的：

授業過程の分析は、最近とみに多くの研究が行なわれている。授業をいかに効果的におこなうか、したがって、授業の中で何が、どんな風に流れていくのかの分析の重要さはあえて多言を必要としない。しかし、その分析の対象としてとりあげられる側面、それへのアプローチの仕方は、確立された最上のものがあるとはいいがたい。ここで報告しようとするものも、授業過程の分析の全般を網羅したものを出そうとするのでは勿論ない。数々の要因が絡みあって複雑におりなされて進行していく授業の過程を一気に把握してしまおうとするのではなく、むしろ、ここでとりあげたいのは、授業の場で進展する教師の思考の流れと、それを刺激として展開する生徒の思考の流れの交互作用をつかむてだてはないものかと苦慮し、一つの試みとして実施してみた結果の報告である。把握したい問題点にむかって進み出した途上の一地点を示すにすぎず、むしろ、問題を投げかけるにとどまってしまうような次元での内容に終わってしまうかもしれない。だが、これを基として、考え、実施を重ねることが、「授業」の進展に寄与するところになればとの希望を抱いている。そこで、具体的には、教師の教材の運び方、質問のしかた、およびそれに対する生徒のうけとめ方を、両者の相互関係においてとらえることを目的とする。

II. 方法：

授業場面の観察・記録により資料を得る。

- 1) 対象；本校（中学）1年B組、国語の授業
- 2) 期日；昭和39年7月4日
- 3) 場所、時間；本校視聴覚教室50分間
- 4) 観察・記録者；本学部学生7名（男子2名、女

註：この報告は、昭和39年度教育学部教育研究実習の一課程として、「学習過程の分析」と題された研究実習のまとめの一部である。本校の各種授業の観察・記録をとったが、ここに報告する部分は、佐藤教諭担当の「国語」の授業における資料をもとにしている。

青井瑛子、伊藤弥栄子、鈴木佳子、高城忍、水田環、山本育子、吉田賢

5) 観察・記録用具；観察用チェック用紙、テープレコーダー（視聴覚室に備えつけのもの）、ストップ・ウォッチ

6) 手続；

6)-1 準備段階…本観察をおこなう前3日間、観察者をA組に4名、B組に3名夫々配置して毎時間予備観察、記録をとる。

6)-2 本観察…6)-2-(i)：観察・記録の役割分担
本観察実施にあたり、観察・記録の役割を下記のように分担した。

教師の板書記録……………1名
抽出児の行動観察……………3名*
教師と生徒の発言・記録……………2名
時計係……………1名

* 抽出児は予備観察と、以前に行なわれた国語のテスト成績をもとに、後述の6名を出した

6)-2-(ii) 観察・記録の主眼点と分析法

A：教師・生徒の発言の収録

これは、テープレコーダーにより記録したものを、再生することで資料とする。該当の時間全部を再生して筆記するが、分析の焦点は、授業時の「導入部」約10分間、「中段・展開」約10分、「終結・まとめ」約10分間を比較するところに置いた。

分析にあたって、どのように発言を範疇化していくかが問題となるが、われわれは、基本線として、フィルター方式^{*}に沿うことにした。すなわち、それによると、教師の発言は「求める、与える、確かめる」の3つの範疇にわけられ、生徒の発言は「答える」1つというようになっている。そして、各範疇に、数箇の項目が設けられている。われわれも、大きな分類としては上述4分類によったが、細部分類は、改訂して使った。この改訂にあたっては、以前、すでに国語の授業を録音・再生した資料をもった時、

*大阪市立教育研究会刊「フィルター方式による授業分析」1962、明治図書

検討して得たものである。それらは、つぎのようになっている。教師の発言に関しては、「求める」の範疇の中に、「うながす、指摘、内容、換言、例示、応用・見解」、 「与える」の範疇には、「ヒント1～3、承認、否定、反復、板書、資料、概括・説明1～3、発展」をまた、「確かめる」の範疇には、「理解、確認、注意」を、それぞれ、細部の項としてとりあげた。生徒の発言は、「答える」の範疇1つだけだが、それを、教師の「求める」に対応して「確認、指摘、内容、換言、例示・応用、見解」とし、さらに自発的発言をつけ加えておく。

このような項目の配列は、教師の発言も、生徒のそれも、単に表面的で、単純なことから発言内容から、順次、深く、複雑、高度なことから及ぶ発言内容へと並べることが基本的なところとして考えられている。したがって、それは、学級単位として考えた場合には、全体の生徒が、容易に理解しうるもの、つまり、応答もしやすいものから、一部の生徒にしか理解されえないものにまでわたることになる。

B：観察用チェック用紙による資料収集

これに該当する資料は、「先生の板書の転写」と、「抽出児の行動観察」である。授業過程として、とくに思考の流れに重点を置いたうちは、本来、教師対、ひとりひとりの生徒の刻々の変化をつかむのが望まれるところであろうが、本研究では、とても、そこにまではいたれない。前述の抽出児にとどめるものとする。(図4～6参照)

観察用チェック用紙は、教壇と座席表が記入されているもので、抽出児の観察は、観察担当者が、うけもった生徒(抽出児)の行動を1分区切りで素描するようにした。(1人の観察者が50分間50枚の用紙をもつことになる)そして、観察終了後、各自の観察素描を観察者みんなでもちよって、下記の基準で評点を与えた。基準は、授業に対して生徒が関与している程度(熱心さ)を5段階にしたものである。

態度 (例)	評点
○本をみる、先生を注目、挙手・ノートをとる……………	5
○ものをなぶりながら授業をうける……………	4
○よそごとをする、きょろきょろする……………	3
○ふざける、隣の生徒との私語……………	2
○ねむる……………	1

Ⅲ. 結果の整理と考察

1. テープレコーダーによる資料再録

前述のようにテープレコーダーによる資料をカテゴリー化するにあたり、われわれが頭を痛めたのは、発言のユニットである。いろいろ討議のうえ、一応、発言の最小単位として、大体1文章ごとを区切りの単位とすることにした。しかし、はなしことばそのままの転写なので、区切の際は、テープで音を再生しながら、「はなしことば」として不自然でないようなところで区切るようにつとめた。そのため、逆にいえば、いわゆる文章の途中のようなところで区切ったところがあるようにみえるところもでてきたが、あえてそのまま実施した。具体的な例を少しあげておく。

1-1 導入部

T「じゃ、ホテルのね、内容。(1)／よまないで、だいたい内容をもういちどまとめてもらう、最初から。(2)／よまないで、どうい内容がかいてあったか。(3)／それ、ちょっといいにかかったら、ホテルの文章の要点ね。(4)／まえにかわずのことで、かわずは文章には、こうこうこういうことがかいてあったというふうに、ホテルの文章もかんがえていってください。(5)／はい、Aくん(6)／」

PA「あの……中国にいるホテルと日本にいるホテルのちがいや、あのう……(7)／」

T「さあ、どうしました?(8)／中国のホテルと(1分)／日本のホテルは?(9)／」

PA「ホテルの名所のことがかいてある(10)／」

T「ホテルの名所のことがかいてある。(11)／それから、日本と中国のホテルのちがいが、かいてある、ね。(12)／だいたい、そういうことで、それでいいでしょう。(13)／それをもっとね、順序だてて、順序だてて、さいしょから、こういうことがかいてある、つぎに、こういうことがかいてあるというふうに、かじかのところで、こう、簡条がきにしたでしょう。(14)／ああいうようなしきでいってください。(15)／はい、Bさん(16)／」

PB「中国の、しんの時代のホテルのはなしと、日本のホテルの光の強弱。(17)／」…(2分)…

1-2 中段・展開部

T「Cくん」(56)／

Pc「四季を通じてその姿がみられる」(57)／

T「そう、1年中みられるってわけね(58)／(板書)(59)／それから日本のホテルは?」(60)／

P全「夏だけ」(61)／

T(板書)(62)／ホテルがいなくなると貧乏な人は、これで勉強ができなくなって雪のふるまでまたなきやならないから本をよみたいときには、ホテルをあつめてくるとある程度こと欠かなかったにちがいありません。(63)／はい(64)／こと欠かなかったというのは…こと欠かなかった…(65)／(26分)はい、Dくん」(66)／

PD「充分」(67)／

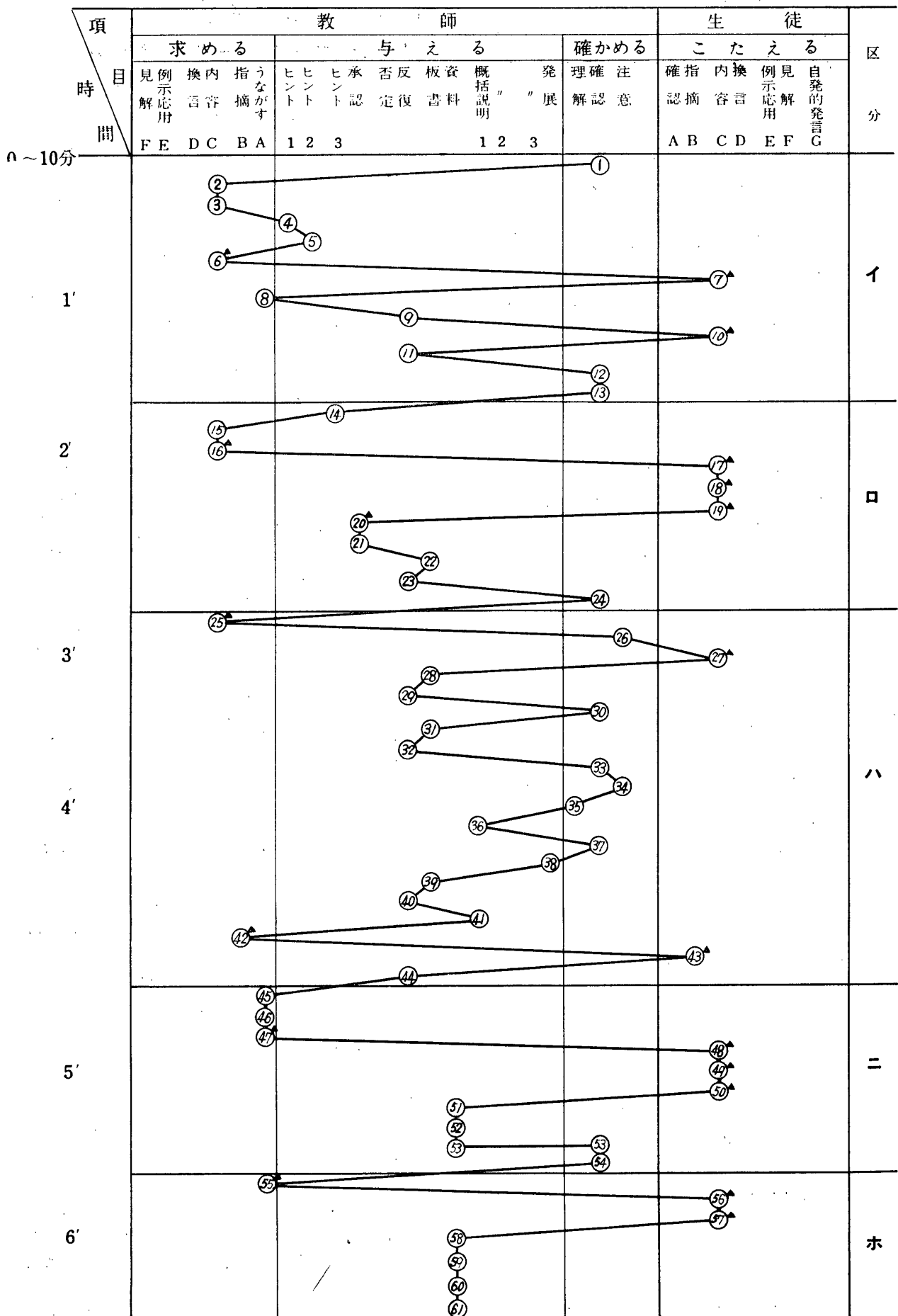


図1 (その1)

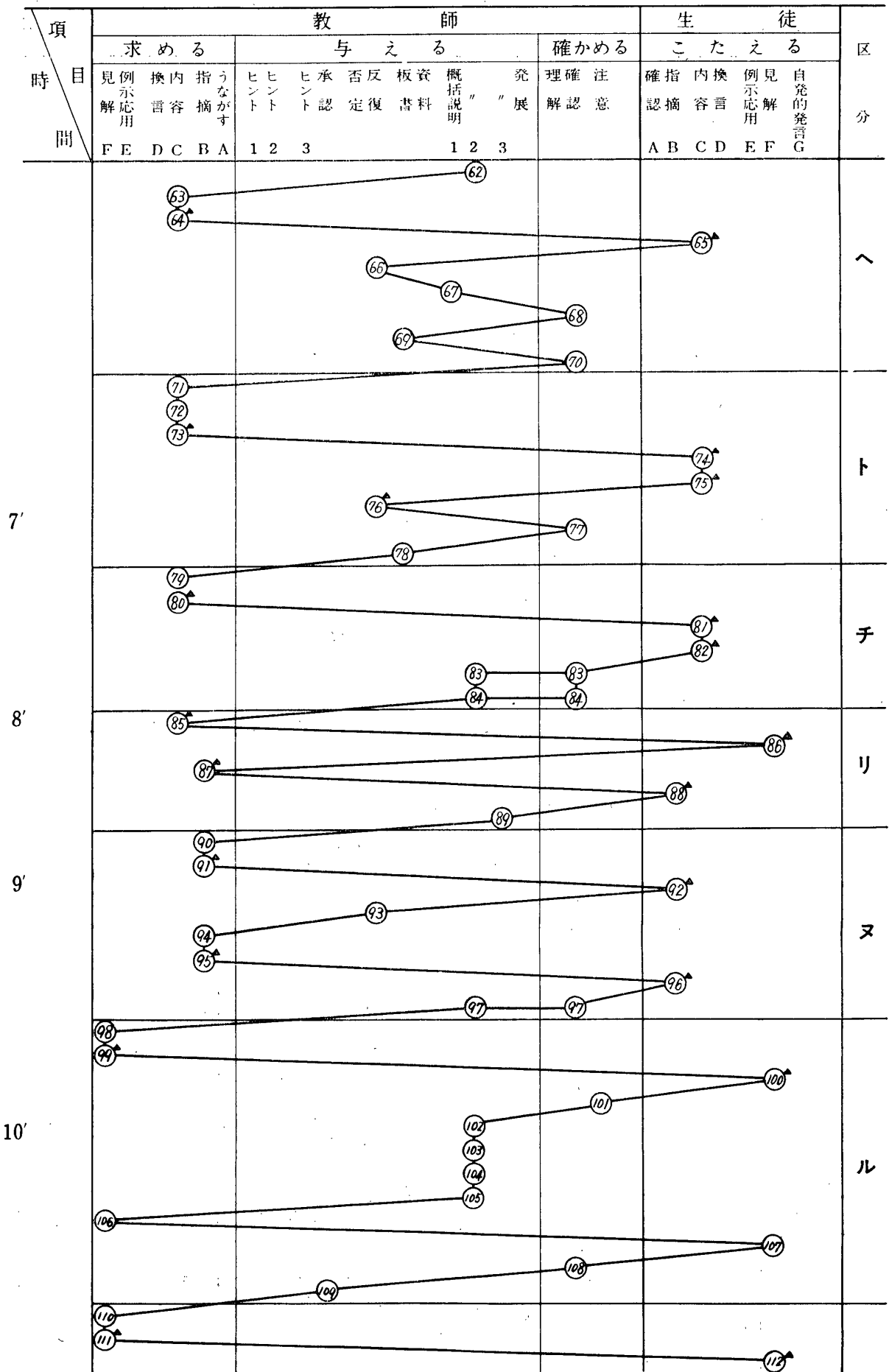


図1 (その2)

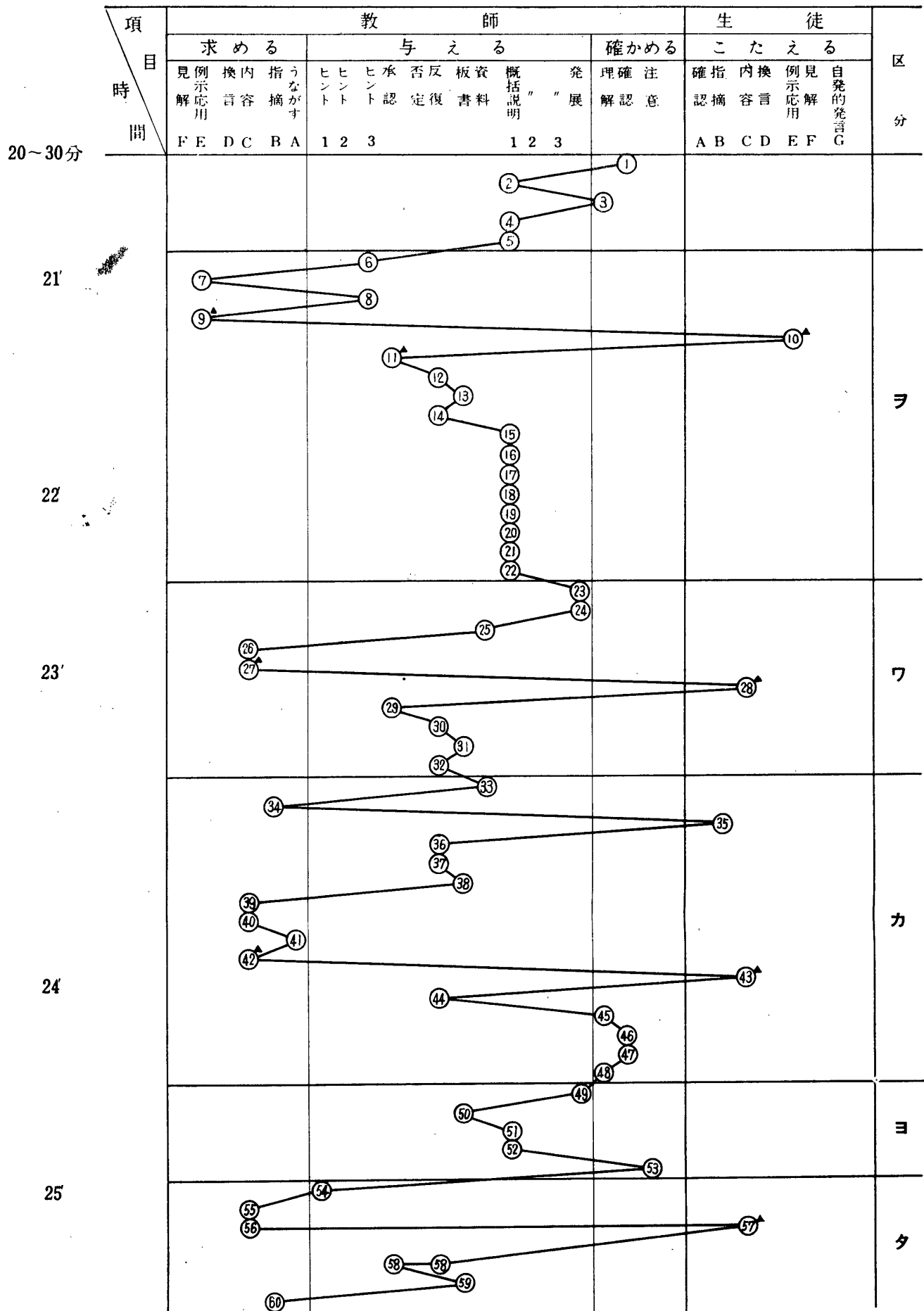


図2 (その1)

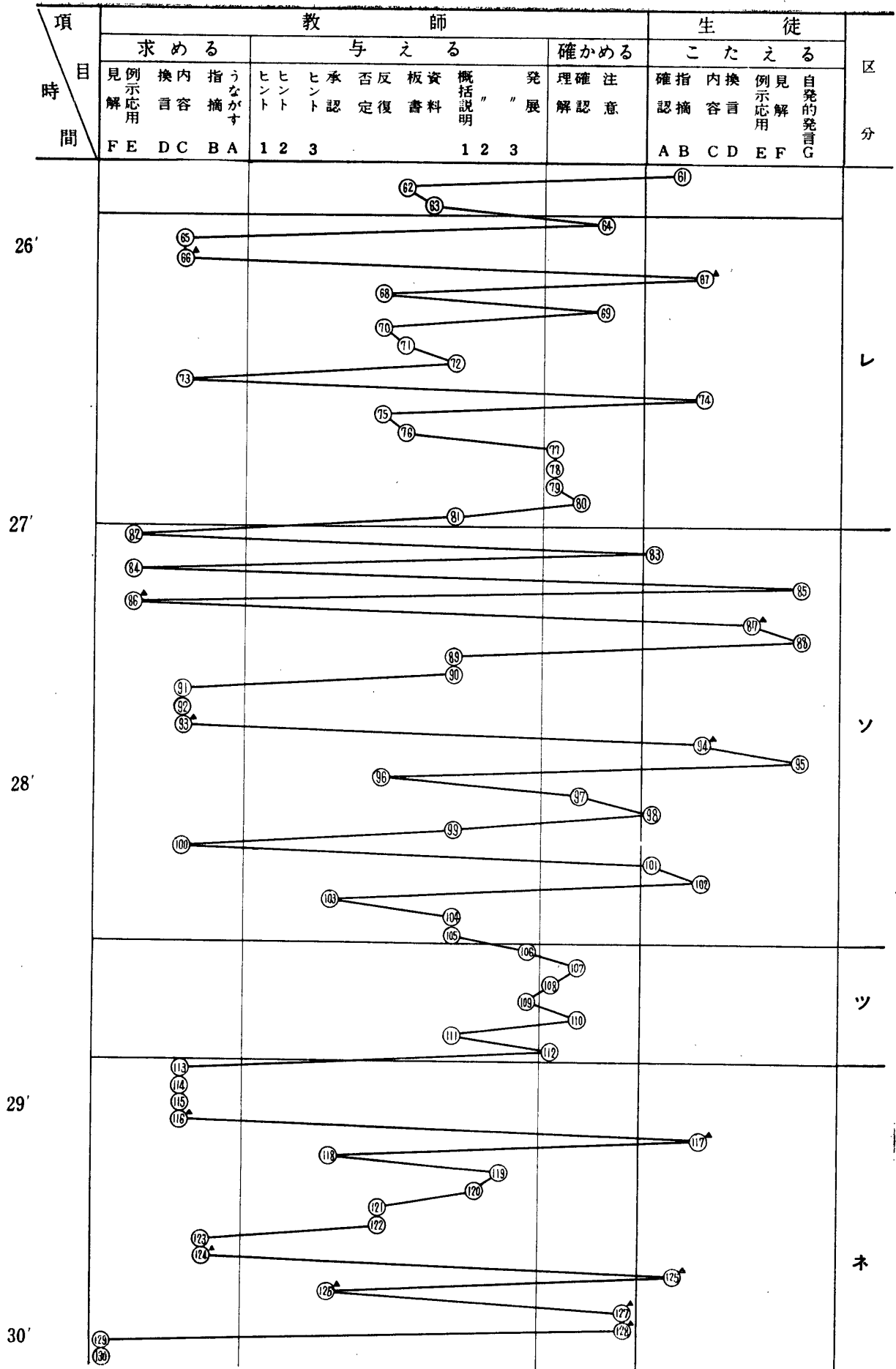


図2 (その2)

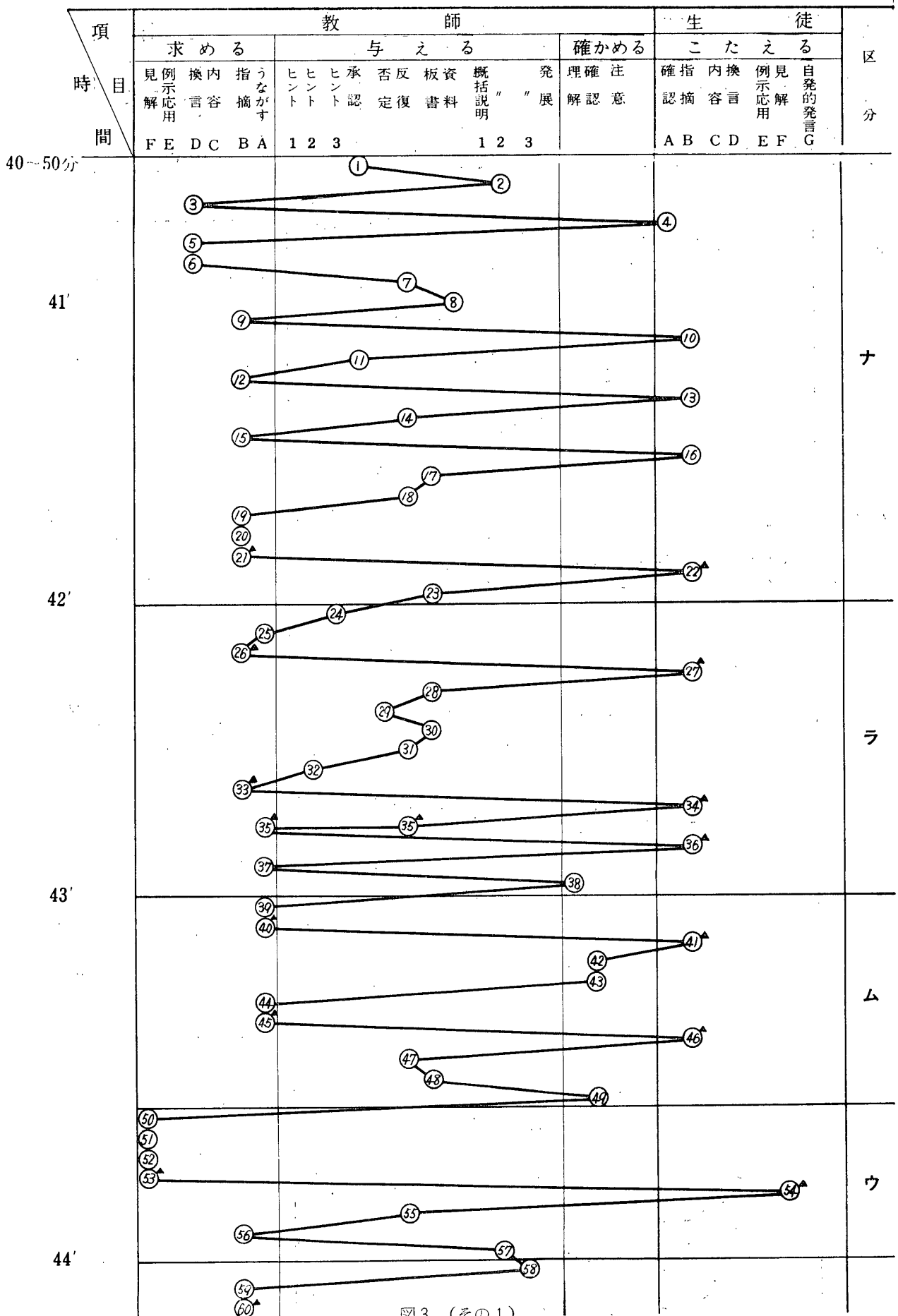


図3 (その1)

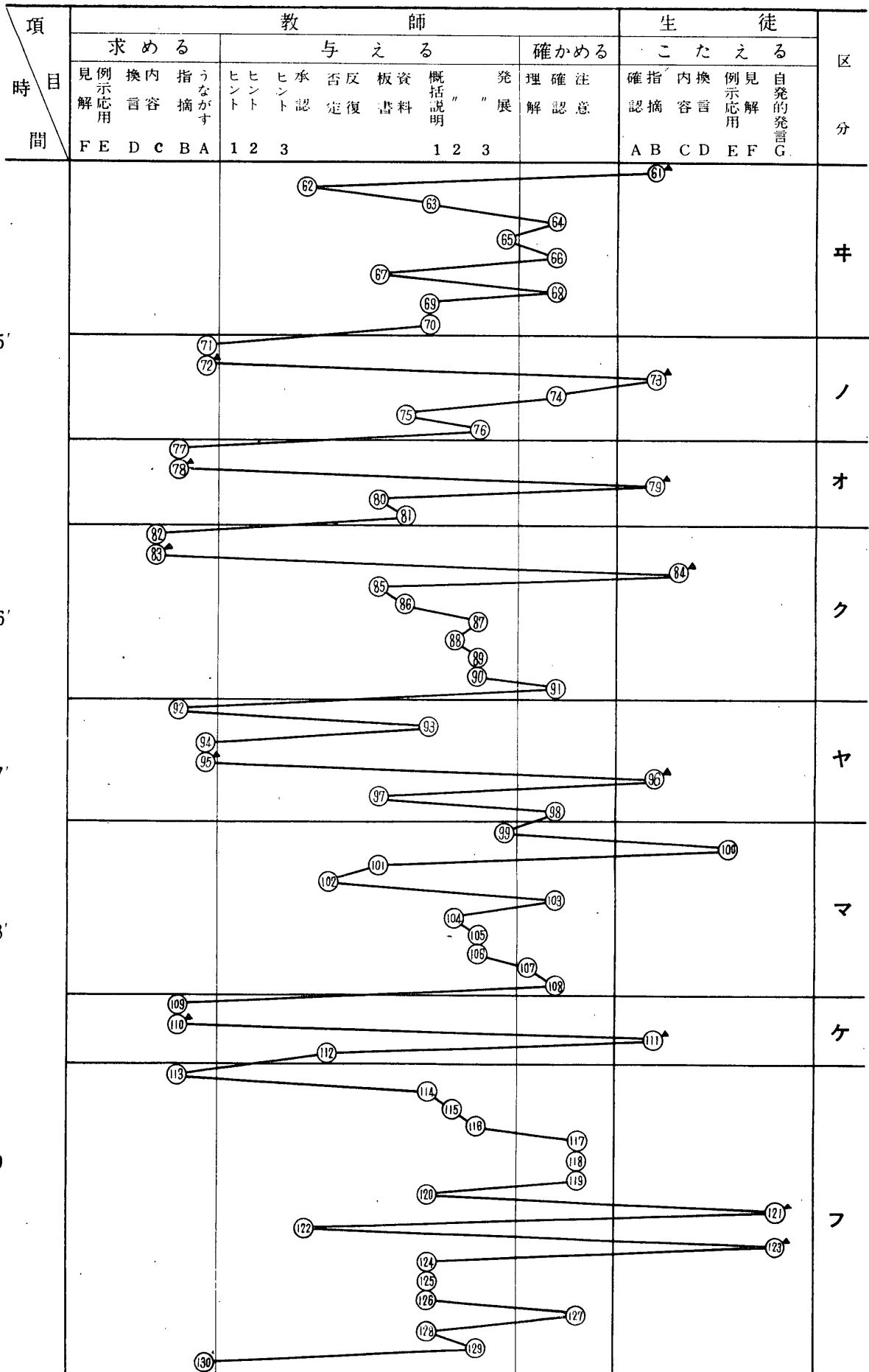


図3 (その2)

T「充分という意味です(68)/いいですか(69)/ことかく(70)/(板書)(71)/ことかくというのは充分という意味ではなくて、こと欠かなかったまでで、充分という意味。(72)/だから、こと欠くだったら？」(73)/

P全「不充分」(74)/

T「不充分」(75)/(板書)(76)/ここまでだったら、不充分になります。(77)/……

1-3 終結部

T「それは私はだいたいそう思います(112)/それでは、こんどは、ちがっているところ。(113)/ その、ちがっているところは、あの、宿題にしておきますからね。(114)/ ホタルとカジカの文章の、こんどは、ちがっているところ、こっちはこういうことが書いてあるけど、こっちは書いてない。(115)/ それから文章の書き方がちがうところがあったら、そういうことを考えて、(16)/月曜日(117)/……」

P全「水曜日」(118)/

T「水曜日の宿題にしておきましょう。(119)/で、こんど、その宿題をやってそれから…(119)…夏休みをどう送ったらよいかということに入りますからよくよんで」(120)/

P E「先生」(121)/

T「はい」(122)/

P E「共通のところはやらないんですか」(123)/

T「共通のところは宿題にして、こんどの時間にききます。(124)/ちがうところと、共通のところもやる。(125)/いま、共通のところやった。(126)/はい、共通のところまだあるわね。(127)/まだあると思います共通なところ。(128)/だから、まだ共通なところがあるからそれを考えて、それからちがったところもあるからそれも考える。(129)/それじゃ、おわりにしましょう」(130)/

このように、分割された単位で、前にのべた項目にそれぞれの発言を入れていくと、図1~3のようなものができる。

これで、授業の「導入」「中段・展開」「終結」をみると、それぞれの特徴があらわれているのかわかる。極くかいつまんで概観すると、まず「導入部」では、前回の授業をひきつぎ、すぐ、内容の検討に入っているが、教師のもとめに、生徒がすぐに応ずる態勢になっていないので、教師は、ヒントを与えたり、応答を反復し、あるいは、概括したりして、生徒が、思考の方向づけをしやすくするような指導をかさねている。それに比べ、「中段」のところでは、教師の求めるところも、相当深いところを要求し、生徒も、それに応じた水準での答えを盛んに出したり、自発的に発言をしたりしている。教師も、「確かめ」をさかんにおこない、教師・生徒の、思考の交流が非常に活潑になっているのがあらわれている。「終結」は、作者の考えについて生徒の考えを求めているところであるが、まず、作者の意図を徹底させるために、文法上むずかしい文章をとりあげ、その理解のために、生徒

に、こまかくくたいて、つぎつぎと指名して答えを求めていく。そして正しい解釈にたどりつかせたあと、説明・概括をおこない、生徒の、それに対する考えを求めるという方法が図に示される。そして、生徒からの応答を、教師は再び、全体にもどし、説明して、その主題を終え、前回の文章と今回の文章の異同を宿題として提出するところで授業を終っている。

全体をかいつまんでみればこのようになるわけであるが、もう少し、それぞれをくたいてみてみよう。その一つの見方として、図の右側に附したイ、ロ、ハ…の区分に着目することが考えられる。この区分は、1つの語彙なり、概念なりについて教師-生徒のやりとりの一応のまとまりがついたと考えられる小区分であって、区切りはまったく筆者たちの判断にもとづくものであることを附言しておく。この区分にしたがって導入、中段、終結の各段階を通覧すると、つぎのようなことに気づくのである。少々、大づかみな見方になることが許されるとして、導入部の最初から7分位までの、(イ)~(ト)までの各区分内は、「教師：求める(内容)→生徒：こたえる(内容)→教師：与える(反復・板書(→更に確かめる(確認))」といった流れがみられる。そして(イ)~(ト)までの区分では、上の流れが特別にかわるわけではないが、「教師：与える」のところ(反復・板書)から(概括・説明)に移っており、取りあげられる内容が、生徒の答えだけでは追いつかなくなっていくことが示される。また、中段をみると導入部での区分でみられるような、一つのタイプが見出せるというよりは、教師が、ある時は中心となり(例えば(ウ)、(ヨ))、ある時は、教師-生徒の「求める-こたえる」という線がくりかえされ(ウ)、(イ)、(イ)など)、比較的、導入部に似たようなところもみられる。生徒の自発的発言も出てきて(ウ)、授業が核心に入っている様子がうかがえる。終結部の(イ)、(イ)の区分は「求める-こたえる」の線が非常に多く、1つの概念を定着させるための教師の苦心がうかがえる。

このようにみえてくると、この授業では、教師と生徒の交互作用が、(イ)~(ト)までのような流れを1つの底流として、相当活潑におこなわれているとみることができ

2. 観察用チェック用紙による資料

図4~8が、抽出児を中心とした観察のまとめである。抽出児群は、この度の研究では、該当授業(ここでは国語)の成績のよいもの、かんばしくないもの、授業に対する積極さの程度などをかみ合わせて、そのクラスのある一面を代表するような群であることが妥当だと考えたが、今回は一応、この線に沿う努力はしたものの、必ずしも、十分に条件をそなえた6名が

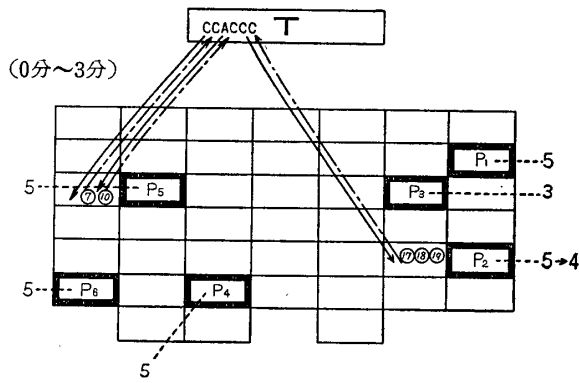


図 4

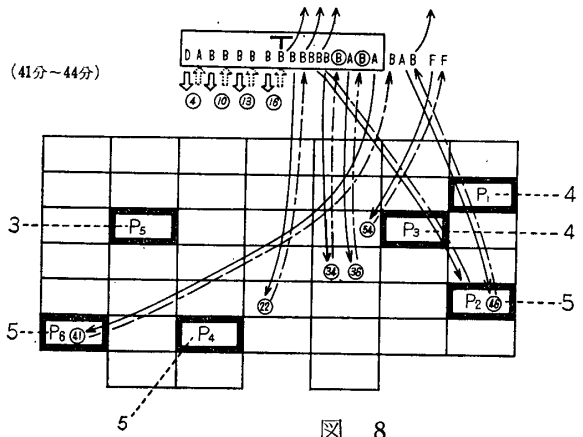


図 8

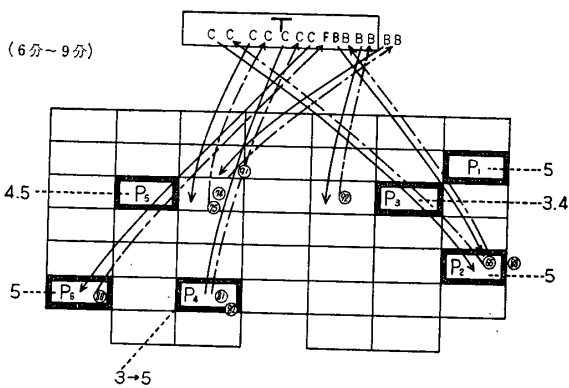


図 5

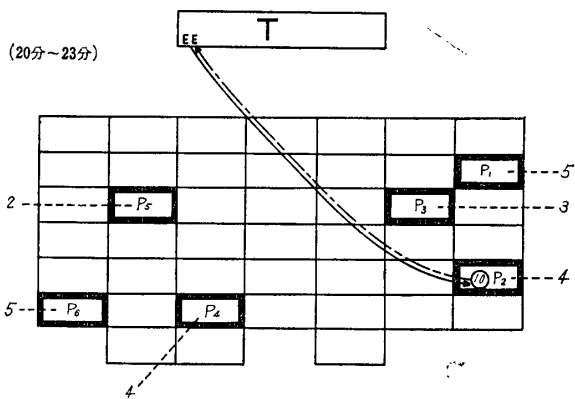


図 6

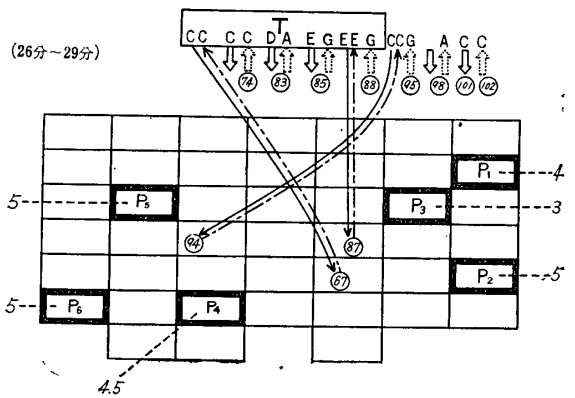


図 7

抽出されたとはいいがたいものであったことを断っておく。しかし、とくに抽出され、観察がある程度集中しておこなわれた生徒を浮きぼりにしてみることは、必要なことであると考え、ここにそのまとめを図示したものである。図には、教師 (T) からの「求め」(実線) と、それに応ずる生徒からの「答え」(点線) と、抽出児の授業に対する態度が記入されている。(P₁, P₂……P₆が抽出児, うち、P₁とP₄が女子) さらに T の記号から上方へ向う矢印は、「板書」を示し、太い矢印は、クラス全体への「求め」と生徒全体からの「答え」を示している。そして、T の記号の附近に記載されている A, B, C……は、発言内容の項目を意味し、(7), (10)……等は、前掲の図1~3の発言番号を指している。

これらの図を、図1~3の各々の該当部分と照合しながら、概観をしていくと、教師と生徒の相互作用のあり方が、より多面的に把握できるものと考えられる。たとえば、導入部0~3分までの(図4)ひと区切りのところの相互作用のあり方、中段部26~29分(図7)のそれとを比較する時、前者が、教師が生徒を授業の波にのせるべく、座席の左、真中、右方向まんべんなく指名し、答えさせているのに照らして、後者は、指名方向が、まんべんなく分布しているのは同じであっても、全体への「求め」と全体からの「答え」、さらに、「答え」をとりあげて「板書」にもっていくところなどがあられ、授業の波のたかまり、したがって相互作用の活潑さが高まっていることがよみとれると思われるのである。

IV. 反省と問題点

以上のように、教師と生徒との思考の相互作用の分析を試みたわけであるが、ここで、これについて反省をし問題と思われる点を指摘したい。

まず、発言の単位の設定と、項目へのあてはめである。われわれは観察者一同による討議をもとにしてこ

これらの作業をおこなったが、できる限り、無理のない、妥当な基準の設定が望まれた。

つぎに、生徒の側の思考の流れを、そして発展を追うことが、仲々容易ではないことである。授業が、生徒の側の、新しい概念の開発、考え方の深化をねらい知識の正確な定着をめざすことが、そのひとつの重要なはたらきであると考えられるとすれば、これを把える一つの方法に、この種の分析に加えて、事前テストと事後テストが工夫され導入されることが考えられる。

つぎに、抽出児の観察であるが、この点に、より一層大きな力をふりむけることが、有意義なことではな

かろうかと感ずるところがあった。限られた観察者をもって、学級全体の流れを追うことは困難であろう。そこで、より深く、相互作用の現状の把握にせまるためには、抽出児の行動観察の重大さが認められることになるわけであって、この報告では、まだまだ、つこみの不十分なことが痛感される。

その他、問題は種々あろうが、冒頭にのべたようにこの種の方法が、積みあげられ、洗練されていくことによって、授業の中における教師と生徒の相互作用の把握に寄与するところがより多くなっていくであろうと思われるのである。