

授業分析の課題と方法

日 比 裕

1 教育方法研究室の研究課題について

私たちの教育方法研究室では1980年度から「授業諸要因の制御の範囲・程度および妥当性に関する比較教授学的実験研究」（以下「授業諸要因の制御に関する研究」と略す）という課題を設定し、研究を始めて今日に至っている。しかし後に述べるように、私たちの研究テーマの中核に迫ることはなかなか困難であり、その周辺を探っている段階である。本稿では、これまでの研究経過をふりかえり、私たちの研究課題を解明する方法のあり方を反省的に検討しなおし、今後の展望を少しでもより確かなもの、具体的なものにしたいと考える。

私たちの講座は、重松鷹泰・上田薫両教授の時代、1955年ころから相対主義的關係追求方式（略称・RR方式 Relativistic Relation Research Method）を考案し、それをを用いて、子どもの思考体制という子どもの内面の基本的な体制を把握する概念を設定し、そのあり方を追求した。この成果は名古屋大学教育学部紀要において約10次にわたる研究報告として発表されているが、その全体を集約したものが、1965年刊行の重松・上田編『RR方式——子どもの思考体制の研究——』（黎明書房）であり、その出版には中日文化賞が与えられた。この共同研究が私の教育研究方法についての基本的な考え方を形成したといえる。

RR方式による子どもの思考体制の研究がいわば私たちの研究室の表芸とすれば、同じくこの研究室で創出された授業分析の方法は裏芸である。これはかつて重松教授自身が語ったことである。現在、教育方法講座は三枝孝弘教授と私とで主として運営されているが、私たちの共同研究はRR研究と授業分析の二つの研究を受け継いで行われてきたといえよう。

さて、三枝教授と私とで共同研究を始めたのは1973年からで、最初のテーマは「学年的発達にもとづく教材精選の研究——単式学級・複式学級における学習過程の比較をとおして——」であり、その研究報告は本学部紀要（教育学科編）第21～24巻に4次にわたって行われている。（本研究は1974年、75年および78年各年度の文部省科学研究費補助金を受けた。）

この研究においては、主として愛知県額田郡額田町

立宮崎小学校（藪田清司校長）と島根県鹿足郡津和野町立名賀小学校（当時・水津周宜校長）における研究授業の分析を通して、教材研究に関しては「日常的事例」という概念を設定し、地域教材を子どもの人間形成の契機という観点からとらえなおしを行った。またそれと関連して1児童の小学校6年間の学年的発達過程を6ヶ年にわたる多くの授業記録の分析を通して明らかにした。なおその後、宮崎小学校との共同研究の成果を三枝・日比・宮崎小共著『日常的事例の発掘と社会科授業』（1979年 明治図書）として刊行した。

ついで1977年から約3年間「授業研究における授業分析的資料処理方法と教育工学的資料処理方法との結合の研究」という課題を取り上げた。（この研究は1977年度および78年度の文部省科研費を受けた。）もともとRR研究は資料整理の第1段階として大数の統計的処理を行うもので、そのころはパンチング・カードを分類機（ソーター）にかけたり、手動式タイガー計算機を使っていたが、少なくともその部分はコンピュータによって処理しうるものである。したがって、この課題の意図は研究方法としての授業分析とRR方式を結びつけるところにあり、現在の「授業諸要因の制御に関する研究」に引き継がれているのであるが、その研究はいまなお初歩的な段階にあるといえよう。しかし1979年3月、中間報告として研究成果を小冊子にまとめた。

現在の共同研究は1980年度から始めたものであり、その研究成果は本学部紀要（教育学科編）第27～29巻に「授業諸要因の制御に関する比較教授学的実験研究（Ⅰ）～（Ⅲ）」として、また1982年度および83年度科研費の「研究成果報告書」（以下「1983年度報告書」と略称）として発表した。しかしこれらはまだ中間報告であって、研究はこれからというところである。

ところで以上のような10年余にわたる研究は全体として一貫した授業研究であり、授業分析によって、授業における子どもの具体的な思考過程の種々相をとらえ、分析し、その構造を析出し、そして個性的、学年的発達を明らかにしようとする試行の連続であり、その歩みは遅々たるものであったといわねばならない。その間、宮崎小学校や名賀小学校、あるいは東郷東小学校（愛知県新城市）や澁川小学校（島根県美濃郡四

見町)と共同して私たちが実現しようとしてきた授業についての基本的な考え方(授業観)というものはほとんど変わっていない。すなわち子どもたちが事実に対峙して問題を持ち、それを追及して行動し、その過程で感じとったもの、気づいたもの、考えたこと、想像したことなどにもとづいて話しあったり、書いたり、作ったり、描いたりして、より深く、より豊かに自己を表現し、それを理解し合っていく、という授業を求めてきたのである。また授業分析のしかたについても数年前からVTRを使用するようになったが、それでも基本的には授業を録音・録画し、それによって授業記録を作成し、その記録を分析したり、VTRで子どもの表情を見たりして、子どもたちの自己表現と相互のコミュニケーションのあり方をあれやこれやと考察し、子どもたちの関心のありどころや発達(なかならず論理の発達)の様相や個性的思考のあらわれ方等をとらえ、そのことを通して教材の働きも究明していく、という研究の筋道はほとんど変わっていないのである。

以上のような点を確認しておいて、つぎに、現在の研究課題「授業諸要因の制御に関する研究」のもとでこれまで行ってきた研究の概要を述べ、ついで現在の研究の地点を確認し、今後の展望を求めたい。

2 授業諸要因の関連構造と その授業への変換

研究当初、私たちの設定した研究目的はつぎのようである。

「多くの教授理論においては、授業過程に含みこまれ、あるいはそのあり方に関与している多数の諸要因のうちから、ある特定の限られた諸要因が授業過程を構成し、あるいはそのあり方に大きな役割を果たす重要な要因として、他の諸要因とは相対的に独立したかたちで抽出され、究明の対象とされている。その場合、それら諸要因が、程度の差はあっても、授業実践において、また実験的研究において、制御可能なものであるという前提が根底において存在していると考えられる。しかしいったいこれらの要因は教授学的研究において、はたして制御の対象となりうるものであろうか。本研究においては、数種の教授理論(① J. S. ブルーナーの構造論にもとづく教授理論 ② G. バッハマイヤーの授業のパターン分析 ③ R. M. ガニエの学習心理学にもとづく授業設計 ④ H. タバの情報処理の観点からの授業設計 ⑤ B. S. ブルームのタクソノミーにもとづく授業モデルの分析 ⑥ W. シュルツの授業段階モデルにもとづく授業分析、等)をとりあげ、それらの理論における制御可能な諸要因リスト(範囲)と制御の程度を授業分

析の方法と教育工学の方法の結合による実験的授業研究によって究明し、その点に関する各教授理論の比較を通して、授業諸要因の抽出およびそれらの制御の妥当性を検討しようとするものである」(前出「1983年度報告書」)

上に挙げられている6人の教授理論のうち、これまで私たちの研究グループがその研究成果を共同研究として、あるいは個人研究として発表したのは、ブルーナー、バッハマイヤー、ガニエおよびブルームの4人であり、タバは現在検討中であり、シュルツに関しては研究メンバーの移動により研究が一時中断しており、かわりにB. メラーの授業モデル論を取り上げている。これらアメリカや西独の研究者と並行して日本の授業理論にももちろん注意を怠っていないが、いままでのところは、これらアメリカや西独の教授理論と私たちの授業研究とをどうしたら結びつけることができるかに意を注いでいる。

では、どのように私たちがそれら教授理論にアプローチしようとしているかと言えば、かれらの授業をとらえる理論的枠組あるいは研究視点を、かれらの用いている諸概念の関連構造を検討することを通して抽出しようとする。つまり、授業を構成する多数の諸要因(ここでは諸要素や諸事実も諸要因という概念にふくめているのであるが)の中から、かれらが特に何を取り出し、それにどういふことば(概念)や表現(概念の関連性)を与えているか、またそれらの諸関係の骨格をどう組立てているかを検討し、その骨格を諸要因の関連構造として取り出すことを行っているのである。

たとえばブルーナーの教授理論において、約130の要因(概念)がその著書『教育の過程』(1960年)から抽出され、それらの相互関連が求められる。そのなかでも特に緊密な相互関連を示す部分をいくつか取り出すことができる。その1つを例示すれば、直観を中心とした構造において、直観の成立に積極的な働きかけをする概念として、発見・理解・自信・知識の構造・経験・教材等が位置づけられ、また逆に直観から積極的な働きかけを受ける概念として、仮説・基本的なものの理解・知識等が位置づけられる。(前出「授業諸要因の制御に関する比較教授学的研究(Ⅲ)」参照。なおこれらの分析方法にRR方式が応用されているのであるが、この説明は省略する。)

3 「理論化された授業」への 変換の困難さ

このような関連構造を把握することは、分析の対象とする教授理論が概念の緊密な関連を持って展開されていれば、それほど困難なことではないといつてよい。

より困難な課題は、その理論的枠組と対応する授業というものが、当の理論家（たとえばブルーナー）においてどのように構想され、また構成されているかを把握することである。すなわち、上にみたように、ブルーナーの理論から抽出される一定の授業諸要因の範囲において成立する関連構造を理論的に肉付けし、具体的な授業を構成するという課題である。換言すれば、教授理論をそれが観念的、理念的に想定されている授業（つまり「理論化された授業」）に変換するという課題である。私たちの研究では「授業諸要因の関連構造—理論化された授業」のかたちにおいて、教授理論の比較研究を行いたい、と考えるのである。さらに言えば、この方法を押進めていくことによって、すなわち種々な教授理論の含みこんでいる「関連構造—授業」を積み重ねていくことによって、その全体構造（いわば「関連構造—授業」の世界地図のようなもの）を構成することが、極めてフィクショナルではあるが、可能となると考えるのである。

ところでこの課題は、理論家の著書論文において授業のあり方への言及が少ないとき、当然のこととはいえ究明の直接的な手がかりを求めることが困難となる。たとえばブルーナーは構造の直観ということを重視し、そのような例を一般的なかたちにおいて示すことをするが、授業の過程（つまり授業の事実）としてそれを例示するということをあまりしていない。ブルーナーほどでなくとも、一般的に言って、具体的な教育過程として示しにくいような、高度な、抽象的な人間形成的レベルに位置づくような概念の諸関係を、いま述べたような、理論化された授業に変換することは、なかなか困難である。さらに教授理論に関する著書論文において、そのような理論化された授業への変換が極めて不十分にしかできないように理論が観念的に展開されている場合が少なくない。また理論化された授業への変換が可能なレベルと困難なレベルとの段差が大きく、かつ概念相互の関係がいわば立体的にはなく、平面的にとらえられていることも少なくない。

科学的ないし定量的分析を意図して、確定しやすく定量的に把握しやすい諸要因のみを抽出し、それが授業において主要な働きをするように、把握が困難な、つまり定性的分析によってしか把握がたいような諸要因を慎重に排除して実験授業を行っている場合、つまり人間形成的観点からみて極めて浅い次元のレベルに授業を押しとどめたり、学習対象や学習内容をたとえば一定の計算問題の解答過程といった幅の狭いものに限定している場合には、その教授理論の示す授業諸要因の関連構造を「理論化された授業」へと変換することはできても、その授業が過度に矮小化されたものとなり、研究の意義そのものが希薄となる危険性があ

る。

この困難点をどう克服していくかの課題は、つぎのことと関係するので、その後で考察したい。

4. 教授理論のマトリックス (分析視点群)の検討

上に述べたような、教授理論の示す授業諸要因の関連構造をその構造の想定しているはずの授業へと理論的に変換して、「理論化された授業」を求めるという課題と並行して、各教授理論の提起する授業分析のマトリックスないし分析視点群を私たちの実施した研究授業の分析に適用して、その妥当性を検討するということも行っている。(前出「授業諸要因の制御に関する比較教授学的実験研究(1)」参照)

しかしここにも問題がある。それは、たとえばバハママイヤーの提出している授業分析の視点群(マトリックス)を私たちの研究授業、たとえば宮崎小2年社会科「お茶づくり」の授業の分析に適用しようとするとき、なかなかその適用がうまくいかないということである。その理由は、その視点群の適用されるべく想定されている授業と私たちの実施した研究授業が、おそらくその授業観に関して根本的な相違があるためであろうが、授業諸様相に大きな違いが生じ、その視点群では分析の対象としない部分ないしレベルが私たちの授業にきわだってあらわれるということである。こういうことは、たとえば数学などのいわゆる論理的教材を扱う授業に適用されるように構成された理論ないしマトリックスが子どもたちの自己表現とその相互理解に富む社会科の授業には適用されがたい、ということかたちで拡大されているのである。

この問題点を私たちは以下のような考え方で克服しようとしている。

授業過程のある時点において、単に1つの人間形成的機能が成立しているわけではない。たとえば、1つのことがらの想起が1つの関係の発見という行為のなかで行われ、その発見がある子どもの意見をめぐっての話し合いを通しての各々の考え方の検討という脈絡のなかで行われる。そのとき、1つの想起、1つの発見、1つの検討を同時に含みこんだ過程として授業過程が把握され、確定され、その相互関連が究明される時、それらいくつかのレベルと分析視点群との対応関係を明らかにすることができ、その視点群の適用範囲を明確にすることができる。したがって授業そのものがそのようにいくつかのレベルに分けられうるような重層的な過程として表現されねばならない、ということになる。私たちの授業分析をふりかえって思うに、子どもの自己表現とその相互理解を豊かにするという観点を重視し、授業の全体的、統一的深まりを期

待してきたが、授業過程をいくつかのレベルに分けてとらえ、そのうえで授業過程を全体的に構成するという、構造論的な授業構成への視点がやや弱かったかもしれない。この視点を強化することにより、他の教授理解の分析視点群（マトリックス）の妥当性をより適切に検討することができると考えられるのである。

5 授業諸要因の関連構造の 3つのレベル

さきの教授理論の示す授業諸要因の関連構造を「理論化された授業」に変換する課題のもつ困難点をどのように解決していくかということであるが、それは、上にみた授業の諸相を分析的にとらえるというアイデアと似た考え方によって究明しようとするのである。すなわち私たちの実施した研究授業を分析対象として、まず子どもの発言を主要な概念の諸関係としてとらえなおす。たとえば澄川小3-4年複式学級社会科「わさび作り——谷わさびと畑わさび——」の授業において、谷わさびという概念と寒い所という概念の関係のとらえ方が子どもによって異なっているが、そのいろいろにとらえられる関係が授業過程の分析として抽出される。また寒い所という概念は冷たい水という概念と関係する。こうした子どもの具体的な発言の直接的に示す諸概念の関係のレベルないし位相（第1レベル）でいくつかの授業諸要因の関連構造が把握される。このレベルのつぎに、2つの概念、たとえば寒い所あるいは短い日照時間という概念と谷わさびの生育という概念の関係が原因結果とか順接の関係として子どもに把握されているか、あるいは両者の関係が疑問視されているのか、といった、第1レベルにみられる諸関係を分類して構成される第2のレベルがある。さらに第2のレベルの関係は、直観とか一般化とか構成とかの関係のレベル（第3レベル）でとらえられる。たとえば谷底という概念と短い日照時間という概念の順接関係が直観によってとられられると考えるとき、その順接関係は直観の関係としてとらえられる、すなわち第3のレベルでとらえられる。どういうレベルないし位相でとらえるのが適切であるかの問題は現在研究中であるが、諸理論の示す関連構造とそういう3つのレベルとつぎ合わせることによって、その関連構造がどういう具体的な授業過程・授業場面と対応するものかを究明するわけである。たとえばブルーナーにお

いて、先に述べたように、直観という概念と発見・基本的なものの理解・自信・仮説・知識の構造・経験等の概念が関係をもって、また各々の概念はそれぞれの関係をもって、関連構造を構成しているのであるが、具体的な授業の第3レベルでの諸概念相互の関連構造をブルーナー理論のそれと関連づけ、さらにそれを第2、第1のレベルにもどって関連づけることによって、ブルーナー理論の想定する授業つまり「理論化された授業」を具体的に構成していくことが期待されるのである。たとえば、谷底と日照時間の長短の関係が子どもによって直観される授業場面において、他のどのような要因がそこに関与しているかを分析し、それとブルーナー理論における直観概念を中核とした関連構造とを比較し、さらにそれと対応する第1レベル、第2レベル各々をブルーナーの関連構造と結びつけることによって、ブルーナーのいう直観を中核とした諸要因の関連構造がどのような「理論化された授業」へと変換できるかを多少とも推定することができる、と考えられるのである。このようにして、授業諸要因の関連構造を「理論化された授業」へ変換するという課題を解明しようとしているわけである。

また現実の授業も、その第3レベルの関連構造を各教授理論から抽出された「授業諸要因の関連構造—理論化された授業」とつぎ合わせることをしながら、それ自体の持つ「理論化された授業」に変換されていくことによって、その根本的な授業理論が検討されるのである。

以上に述べたような手順によって、一方において、いくつかの授業理論から「授業諸要因の関連構造—理論化された授業」を抽出し、それを重ね合わせながら、そこに考えられている授業諸要因の相互関連のあり方（それは同時に想定され、期待されている制御のあり方でもあるが）を考察し、他方において、いま述べたようなおよそ3つのレベルというか位相において現実の授業の含みこんでいる授業諸要因の関連構造を把握し、それと各教授理論から抽出された「関連構造—授業」を比較しながら、それ自体の「理論化された授業」を把握していく。このような手順によって私たちの研究課題「授業諸要因の制御の範囲・程度および妥当性に関する比較教授学的実験研究」を進めているわけである。