

授業研究の背景と授業分析記述における一考察

お茶の水女子大学附属小学校

芥 川 元 喜

- 1 授業研究の背景
- 2 授業研究の実際
- 3 授業研究と方法論
- 4 授業研究における質的アプローチと量的アプローチ
- 5 授業を記述する力
- 6 授業を記述するレトリック
- 7 子どもを見る目
- 8 まとめ 教師の成長と授業を記述する力

1. 授業研究の背景

情報社会とも言われるように、近年の日本人の生き方や幸せについての多様な選択肢が情報として大量に流出され、普遍的なモデルとしての生活規範や価値の信憑性が急速に失われつつある。こうした状況を現代社会論の論者の一人、J・リオタール（Riotierl, J.）は、「ポスト・モダン状況」（Post Modernization）と呼んだ。この「ポスト・モダン」とも呼ばれる近代社会を支えてきた「原理の喪失」ともいえる価値や規範意識のゆらぎは、保護者の変化、児童の変容など、学校教育にも大きな影響を及ぼしつつあると考える。

しかし、今日の教育諸問題は、単純な学習環境の変化、教師－子ども関係、子ども同士の人間関係だけで説明できるものではない。これは家庭や家族を含む社会、文化の急激な変化など、様々な問題を背景とするものと考えられるからである。近年の学校教育は、科学神話、揺るがない常識とされてきた価値やモラル、モデルが崩壊し、社会価値が多様化し、それがグローバル化した「ポストモダン状況」において、これに柔軟に対応しながら、しかも自己を見失わずに生きる力の育成を志向している。

こうした状況のなかで、教育研究も近年、子どもだけではなく、教師の側にも視点をおいて、教師の授業における力量形成についても、注目を集めるようになった。学習者にとっては、教師も重要な学習環境の一つである。秋田真代美（1998）は、「教師はすでに自分が分かっている内容の教え方を工夫する力量ではなく、子どもが問題としたことを教師自らも探求する『学び方の専門家』としての力が求められている」と述べる。このように考えると望ましい子どもたちの学びのためには、授業における教師の力量も改めて問われることになる。つまり、学習の成立のためには教師の学習者に対する理解、働きかけ、支援のあり方が大きく影響すると考えられるのである。

澤本和子（1998）は、「教師が、子どもが自ら動き出せるようにしかけ、はたらきかける指導」を教師の「環境設定」と定義した上で、これを教師の「学びをひらくレトリック」とする。レトリックは、修辞学とも言われ、古代ギリシヤ以来、近代まで、西洋の指導者に欠かせない表現能力であった。近代では、文化を見る手法に発展し、レトリックは、人が人にはたらきかける仕掛け、コミュニケーションの装置として新しい方向に展開する。「学びをひらくレトリック」とは、子どもの興味・関心をとらえ、意欲を引き出し育て、能動的な学習・活動を促し、インタラクティブな学習集団を育成する力を重視するという。つまり、学習者が主体的に、しかも的確に学ぶための環境づくりの力量が教師に問われているのである。そして、学校現場への「総合的な学習の時間」の導入によって、一教師個人のカリキュラム開発能力や、授業における特色ある実践的な力量も求められるようになっていく。これからは、教師集団としての研究における凝集性はもちろんのこと、一教師個人の力量がより高く志向されていくことが考えられる。

教師の成長（Teachers Development）とは、広義的な定義で、教師の力量形成を意味する。教師の成長と一言で言っても、様々な「成長」（Development）が考えられるであろう。現在の学校教育は、様々な価値や情報が氾濫する社会にあつて、その影響を大きく受けている。社会に求められる教師像も、チャータースクールのような公共の場への市場論理の導入もあつて、大きく変容しつつある。さらに、教師は、医療関係や弁護士などと異なり、「1億総教育評論家」とも言われるように、誰もが自由に教育論を語る現状では、1つの「答え」を導き出すのも難しいのが現実である。例えば、「理想の教師像」や「良い教師」という概念も、マスメディアなどに映し出されるテレビドラマの教師が語られることも多く、妥当性、一般性のある「概念」が持てない状況にある。

ここで、この状況のなかでその「答え」が与えられず、揺れのある状況で毎日子どもに向かいあっている教師のために、動きだしたのが教師成長研究アプローチである。この教師成長研究アプローチとは、授業リフレクションや、授業アセスメントが当てはまると考える。

現在の授業研究は、このような教師の成長や、力量形成を高めることを志向する研究が主流となり、「授業リフレクション」や、「授業アセスメント」による授業研究が様々な研究者によって実践されている。

2. 授業研究の実際

現在の教育現場は、前述したように、社会の大きな変化のなかにあり、生き方や学びにおける多様な選択肢が情報として大量に流入し、普遍的なモデルとしての教育観や、教育的価値の信憑性は、急速に失われつつあると考える。子ども自身も、いい子、素直な子、と一括りで語れるような時代は終わった。保護者においては、公教育をサービス、市場原理の一部と捉え、様々な要望をする保護者も増えてきている。そんな混沌とした現代教育一、物事の正しさや価値の本質が見えにくくなっている現代、教師だけでなく、子ども一人ひとりも個々多様な問題を抱え、悩み、苦しんでいる。そうした時代の子どもの学びを支援する教師も、力強く教壇に立ち続けていかなくてはならない。こうした流れは、教師の実践的認識として、何を学び、何を分かり、何を知っておけばいいのか、その境界の線引きさえも難しくした。いくつかの授業手法、教育実践の方法を知っていればそれでいいという、そんな問題で解決するほど今の学校教育現場は簡単ではなくなっている。

そこで、近年提案されている教師成長研究アプローチに焦点をあてながら、内省的研究手法により授業研究について考察したい。

本紀要における教師成長研究アプローチは、澤本の「授業リフレクション研究」(1994)と藤岡完治の「カード構造化法」(1992)を指す。

(1) 「授業リフレクション研究」

「授業リフレクション研究」(A Study of a Self-Reflective Method for Teachers) (1995) は日本女子大学の澤本を中心とする現職教員の実践的力量形成研究プロジェクトチーム、お茶の水国語教育研究会によって実践されている教師教育研究である。「授業リフレクション研究」とは、教師が、子どもに働きかける自らの実践過程をふり返り(=reflection)をとおして、授業改善の視点と力量形成課題を自覚し、課題解決的に授業を研究する、授業研究の方法である。

授業リフレクション研究では、実践過程での学習者と指導者の内面過程を映し出す手がかりとなるデータを採取し、これを授業者あるいは学習者が内省的に検討する。人は自分の姿を鏡で見るが、教師や学習者はデータを鏡的に利用し手がかりにしてふり返る。これがリフレクション研究の出発点である。

このリフレクションにも3種類の方法がある。教師は、授業者である自分＝セルフ(self)と、それを研究者として検討する自分＝エゴ(ego)にわかれて事例を検討する。エゴは反省＝リフレクションする主体としての私であり、セルフは反省の対象となる客体としての私である。これを自己リフレクション(self-reflection)による授業研究という。しかし、自己内対話による検討だけでは、研究としての客観性や信頼性が問題になる可能性がある。そこで、この課題を回避するためにも、自己リフレクションの経過と結果を第三者に説明し、実施者(=教師)の授業分析結果を協同で検討する。これを、対話リフレクション(dialectical reflection)、集団リフレクション(group reflection)による授業研究という。リフレクションに、この他者との相互性を導入することによって、研究としての妥当性を高めている。

また、このように、リフレクションに教師間の対話をとり入れることによって、教師の相互成長が目的とされているのも特徴である。これは、佐藤学がその必要性を述べている「教師が、児童の成長や自らの実践の事例を物語として報告(「語り」(narrative)の様式)し、その「語り」と言語とレトリックで結ばれた「専門家の共同体」のという教師間の相互成長」を支援する実践でもある。

(2) カード構造化法

「カード構造化法」(1992)は、藤岡完治によって提案された教師の力量形成を目的とした教師教育研究の実践である。「カード構造化法」とは、授業者が自らの授業を対象化し、授業者の私的言語を抽出(用語収集)する。そして同時にその作業の中で自身の視点を確認、考察し、自身の表現である授業を構造として記述するという授業研究の実践である。「現象カードの記述」は、問題となるもの、気になるものを言葉や絵や記号で確定してみることである。「関連カード」とは、「現象カード」に対して、次々に思い浮かぶことを書き落としたカードである。これは、個人が使用している「感じ・表現」をそのまま利

用して記述する。「関連カードの分類作業」は、類似の度合によってカード状になっている項目を分けてゆく方法である。

「ラベリング作業」、「Tree作成」は、分けられた項目について情報を得るために、分けた項目ごとに「ラベル」を求める。分ける作業が進めば項目のラベルが枝分かれしてゆく。この枝分かれをTreeとしてラベルを使って白紙に転載記録する。こうして得られたTreeが私的言語による分類結果を示している。

「現象カードとラベルとの対応づけ」は、作成された結果の順番や分類について、その理由を聞くことである。「構造単位の決定」とは、ラベルを用いて「単位」(＝実際の現象がどのように被験者にとらえられたかの要素)を切り出すことである。「他の現象・構造との比較」は、現象カードごとの関係に応じて比較を試みることである。

この方法によって作成された結果をもとにさらに詳細な面接に応用することも可能になる。藤岡は、「教師による授業研究の目的は、授業の過程、カリキュラム、学校、文化、社会そして自分自身についてのさまざまな「気づき」(awareness)を得ることであり、「気づき」を通してそれらを統合的にとらえることである。」と述べている。つまり、このカード構造化法は、教師が授業における知覚や意志決定過程を内観(introspection)し、そこでの「気づき」を媒介に、隠されている意味を発見する実践研究なのである。従って、カード構造化法による授業研究は、自分自身の授業の意味構造の把握に向かってなされる。この意味構造とは、教師によって経験され、意味づけられている授業の構造のことである。

また、カード構造化法は、授業者だけではなく、授業の観察者にも適用することができ、観察者の授業に対する「気づき」をよびおこし、その意味構造を構造化することも可能なのである。カード構造化法は、「自分の授業像」「自分の視点」に「気づく」経験、「プロセスのなかで変化する」とともに「視点を獲得する」経験、自分の「思っていた自分と実際の自分のズレ」を経験するというように、授業を対象にしながら自分の視点の広がりや深まりを経験するのである。このように、カード構造化法は、授業のリフレクションの過程で、「気づき」と、自己の「差異化」を契機として実践的な力量を形成していく実践的な授業研究である。

3. 授業研究と方法論

「授業研究(research on teaching/research on classroom instruction)」とは、実証主義を基礎とする教育学と教育心理学の科学的研究、具体的には20世紀半ば以降の学習心理学や授業過程のコミュニケーション分析や教育評価の数量的研究などを基盤として発展した研究領域である。梶田徹一(1995)によると実践的な授業研究には大きく分けると2種類のものがあるという。

まず、一つが、実践者自身の実践的な取り組みに直接的な形で関与し、実践の改善と新たな創造を目指す研究である。これは、現場の教師たちの創意工夫を中心とするものであり、具体的には文部科学省の研究指定校や、国立大学法人の附属小学校などの研究体系が挙げられる。つまり、授業実践者である教師が、自己の授業方法や課題について、授業リフレクションや授業アセスメントのような方法を実践しながら、個人、または共同で研究に取り組んでいく方法である。また、「学校を基盤としたカリキュラム開発」(School-based curriculum development/ (SBCD))による授業研究もこちらの種類にあてはまるであろう。

もう一つは、実践の過程や成果をできるだけ対象化して、分析検討し、実践の構造や、規定因等の客観的な認識を目指す、といった実践研究である。こちらの研究は、実践現場を客観的に評価できる大学研究者を中心とした研究ともいえる。日本女子大学の澤本和子とお茶の水女子大附属中学校の宗我部義則の柏市立中原小学校の実践(2005)・東京大学の佐藤学と神奈川県横浜市の郷小学校の実践(2000)、京都大学の藤岡完治と静岡大学教育学部附属浜松小学校の実践(1999)、日本女子大学の古崎静夫による埼玉県内の公立小中学校での総合学習の実践(1999)、澤本和子とお茶の水国語教育研究会の授業実践研究(1994)などが事例として挙げられる。

さらに、梶田は、教育実践研究のあり方について、3つの特徴について述べている。それは、①1人称の実践研究、②2人称の実践研究、③3人称の実践研究の3つである。

まず、①1人称の研究は、「私は～」、「私の場合～」というように自分自身についての資料やデータ

を作成する研究であり、自分自身の実践について、認識を深め、研究をしていくものである。

次に、②2人称の研究は、「あなたの場合～」というように、自分と「対話」をしてくれるプロンプター (prompter) や、メンター (mentor)、スーパービジョン (supervision) とも言われるスーパーバイサー、「対話リフレクション」の「聞き役」のような役割をもった教員や研究者とともに行う研究や、親しい教員や誰かのために観察したり、資料やデータを収集したりし、その人のために考察したり、検証したりするような研究である。

最後に、③3人称の研究は、「一般に～」というように様々な人の場合について、資料を集めて吟味して、誰にでも活用していける実践やシステムを研究、開発していくようなものである。

近年注目されている研究手法の手続きで解釈すると、③3人称の研究は、モダニズム (modernism) 背景とする研究になるだろう。これは、客観性、一般性、普遍性を重視し、主観をできるだけ排する方向で動く。データそのものも量的なものが求められる。一方、①1人称、②2人称の研究は、ポストモダニズム (post-modernism) にあてはまると考える。これは、質的研究アプローチの部類に入る。

しかし、今日では、ポストモダニズム (post-modernism) の考え方を背景に、主観を排除する研究が問題になっている。というのも、授業は、価値や文化を創造する営みであることから、主観性の問題は切り離せないという考えが広がりつつあるからである。ポストモダニズム (post-modernism) とは、イギリスの建築評論家チャールズ・ジェンクスの『ポスト・モダンの建築用語』(1977) で提唱した方法論的概念である。また、前述したように現代社会論の論者の一人、リオタール (Rioterl, J.) も、「ポストモダン状況」(Post Modernization) という用語を称している。このポストモダニズムは、近代社会、産業社会へと発展を遂げた社会的背景としてのモダニズムを、「脱構築」し、新しい価値を志向する考え方である。

マーシャル・バーマンは、モダニズムを、「工業化」、「都市化」、「機械化」の3つのプロセスで特徴づけられると述べた。つまり、モダニズムは、産業社会を活性化させるための科学として欠かせないプロセスと言い換えてもいいだろう。それは、人間の発達を志向する科学や実証主義でありながら、近代西欧社会などの不変的な超自然でもあった。そうしたモダニズムは、「ロゴス中心主義」(ロゴスサントリズム) を背景に、社会の近代発展のパラダイムとして捉えられていった。ここで言うロゴスとは、神であると言及した『新約聖書』に基づいており、神としての言葉のみならず、理性や秩序、正義、進歩などを指す言葉であるという。

こうしたロゴス中心主義を、ミッシェル・フーコーと、ジャック・デリダは、それぞれ「デサントリズム (脱中心化)」、「デコンストラクション (脱構築)」という思想によって否定した。こうした動きなどから、ポストモダニズムは、ロゴス中心主義、モダニズムを脱却する理論として言及されるようになり、ロゴス中心主義から、ポスト・構造主義とも言える人間の理性や真理を中心とするパラダイムが誕生することになる。こうした一連の動きは、前述したようにこの授業研究の解釈のパラダイムにも大きく関連している。

授業を科学ととらえるモダニズムを背景とする授業研究は、教師や子どもも普遍的なものでなくてはならず、客観性と、科学としての精度の高さが求められる。これに対し、ポストモダニズムを背景とする授業研究は、授業は科学ではなく、モダニズムで非科学的ととらえられる主観性を求め、一般性よりも多様性であり、教師や子どもの個々に焦点をあてながら行うものである。そして、モダニズムの終焉のように、授業研究でもモダニズムを背景とする研究は終わりを告げようとしている。これは、野家啓一 (1993) の述べる「科学の論理学」から「科学の解釈学」へとパラダイムを転換してきた「科学論」と同様の動向であると言えよう。

4. 授業研究における質的アプローチと量的アプローチ

教師教育研究としての授業研究の分野で、ポストモダニズムの影響を強く受けているのは、この「質的アプローチ」(qualitative research method) による研究である。前節で、①1人称、②2人称の研究は、ポストモダニズム (post-modernism) にあてはまると考え、これは、主観性を重視し、客観性、一般性、普遍性を重視しない考え方であると述べた。この考え方が、質的アプローチの研究手法といえ

る。

授業は、同じ授業者、同じ子どもたち、同じ教室、同じ時間であっても再現することはできないと言われる。質的アプローチは、この定量化が簡単にできない、揺れのある実践に焦点をあてた授業研究である。これと相対して述べられるのが、「量的アプローチ」(quantitative research method)である。

この量的アプローチを、平山満義(1998)は次のように定義している。

- ① 統制された条件のもとでの観察、実験または調査
- ② 仮説-検証のための観測(独立)変数と効果(従属)変数の設定
- ③ 表出行動または認知的データの数量的分析による一般性・法則性の発見

つまり、授業研究における量的研究法とは、表出された行動のデータを中心に、数量的、統計的に処理し、そこから検証し、結論を導き出す方法である。具体的に、仮説をあらかじめ設定し、整った統制のとれた環境で、独立変数と従属変数のデータを採集し、そのデータを中心に仮説の検証を行う。ここには分析者の経験などによる直観というような個人的な資質や見解が入り込む余地はなく、従って、仮説-検証を統計的な方法で行うため、信頼性の高い客観性の保てるデータの採取が可能になる。そのため、データの採取や分析の際に、無関係な効果や影響を受け、データ自体が「揺れ」をもったり、不安定になることは少ないという。平山(1998)によると、この量的研究法は、授業研究のみならず、教授心理学(行動科学ベース)、教育社会学、教育工学の主要な研究手法の1つとして採用されているという。

また、本田信昭(1982)は、量的アプローチの特徴について、次のように分類定義している。

- ① システムのきまりに従って観察し、記録する。
- ② このシステムを習得するのに多くの努力を必要とする。
- ③ 価値判断は、そのシステムにより処理された結果の解釈になる。
- ④ システムの手続きを踏めば、誰がやっても同じ結果が得られる。
- ⑤ 情報が外面的な事実限定される可能性が大きく、授業の本質的な領域まで迫ることは困難と考えられる。
- ⑥ 優れた授業ばかりでなく、いろいろな授業を対象とするが、会話のない授業は記録しにくい。

また、量的アプローチは、研究としての信頼性を得るために、「安定性」、「再現可能性」、「厳正性」に重点がおかれている。このように、データとしての誤差などを最小限におさえられ、一般性のもてる安定した結果と分析が重要視される。

この量的アプローチは、前節で述べたモダニズム(modernism)背景とする研究になる。量的アプローチは、客観性、一般性、普遍性を重視し、主観を排する。

しかし、前述したように、モダニズムが終焉を迎え、ポストモダニズムのパラダイムが広がるなかで、授業研究が教師教育研究や教育方法論の主流にありつつある現在、このような定量化された研究やデータが、日々変容し、個性の強い学校や教室でのコミュニケーション分析や授業研究にどこまで迫れるのか、疑問視する声が高まっている。佐藤学(1996)は、「授業研究は、今や実証主義の定量的分析の枠組みから離脱し、大きく様変わりしている」と述べる。また、西之園晴夫(1981)も、授業は客観的な事実のみで存在するのではなく、教師と学習者によって創造される場である、として授業における客観性を重視する研究の限界について指摘している。

こうして、最近の授業研究では、量的アプローチよりも、質的アプローチによる分析が主流となり、個々の教師や子どもに焦点をあてた研究が今日も行われている。

さて、質的アプローチは「羅生門的接近」(1974, Atkin, J.M.)とも言われ、数量的な「工学的接近」と対比されることが多い。この「羅生門的接近」は、1974年、東京で開催されたOECD教育研究革新センターと文部省共催の「カリキュラム開発に関する国際セミナー」において、アトキン(Atkin, J.M.)が提唱した概念である。佐藤学(1997)によれば、これは教室の事実が多様な角度から多義的な解釈を可能にするという事実であることを示唆しているという。つまり、同じ授業でも目に見える人によって異なる視点、観点があり、それを受容した上での柔軟な研究アプローチを必要とするということでもある。この「羅生門的接近」は、質的研究の重要な観点のひとつとなり得る。

大谷尚(2000)は、質的アプローチを非計量的で非実証的(脱実証的)なアプローチとしながら、質

的アプローチの特徴を次のように定義する。

- ① 一定の仮説枠による仮説検証を目的としない
- ② 実験的研究状況を設定しない
- ③ 観察や面接を重視し、記録を作成する
- ④ 研究者の主観を排さない
- ⑤ 記録（質的なデータ）に基づいて分析する
- ⑥ 記録以外の得られる資料も総合して検討する
- ⑦ 研究対象の具体性や個別性に即して分析する
- ⑧ 問題を社会・文化的な文脈で扱う
- ⑨ 現象に内在する意味を見出す

また、平山（1997）は、質的アプローチについて、次のような特性を指摘する。

- ① 自然条件下での文脈および環境を重視した観察を行う
- ② 問題や仮説、その実験変数をあらかじめ設定するのではなく、観察過程において逐次それらを決める。
- ③ 集団の平均的状态をとらえるのではなく、個々人の内面状態、認知処理過程を重視した生態的・現象的分析を行う。

こうした質的アプローチによる授業研究は、1950年代の終わりごろからみられるという。一方、アトキンソン（Atkinson et al. 1990）は、質的アプローチを種類分けに準拠し、次の6つを挙げている。

第1に、エスノメソドロジー（ethnomethodology）である。エスノメソドロジーは、「人間が自己の日常生活の合理性についていかに感じ、見ているかについて研究する学問」であるという。この学問手法を授業に生かそうというのが、この研究の手法である。平山によると、このエスノメソドロジーは、「象徴的相互作用主義（symbolic interactionism）」の理論によって支えられているという。この象徴的相互作用主義は、ミード（Mead, 1934）の「自我」論に基づいており、「社会と個人の関係」を逆転させてみることを重視する考えであるという。つまり、「自我は社会を映し出すレンズであり、社会形式の論理を認識した媒体でもある」ので、自我を見つめ、象徴としての自己の行動を分析することによって社会の内実が理解できるという。つまり、研究者は、「社会体験」を重視して現実と関わるなかで、主体（自身）と客体の役割の発想を転換させ、みずからを対象化し、客体化して解釈するようになる。このような「主体と客体の互換性」「相互主体的適応」という発想は、精神病患者などの内面性分析に有効とされているという。

第2に、フェノメノロジー（phenomenology）である。フェノメノロジーは、「現象学」のことである。これは、行為者の見方から社会生活を写実することによって真理を探索しようとする学問であるという。フッサール（Husserl）は、このフェノメノロジーの創始者であった。この現象学は、哲学の基礎学であり、いっさいの学問、いっさいの存在に根拠付けを与えるものであるとする。そのため、現象学は、「現象学的還元」（日常生活や科学的理論の土台となる素朴実在論の立場を一応離れて、これらのすべての経験を成立させる、純粋な意識の領域を取り上げて考えること）と、「本質的還元」（純粋意識の本質をとらえるために、意識の類型構造を解明し、意識の志向性、作用としての意識の内容としての意識の分析を行うこと）とによって自我の本態をとらえようとする（自我論的還元）。この自我論的還元からさらに相互主観的還元を行うことによって、自己と他者とを共通化する客観的な領域がとらえられるとする。

第3に、エスノロジー（ethnology）である。エスノロジーとは、人類学である。これは、異なった民族の文化に関する成果を比較分析し、人々の暮らしについて広範かつ奥行きをもって解明する学問のことであるという。欧州のような様々な文化や価値が混合している地域などで発展した研究であるという。授業研究のような狭い範囲の研究ではあまりみられることはない。

第4に、エスノグラフィー（ethnography）である。これは、「民族誌」である。民族誌は、未開部族などが持つ文化を社会現象として可能な限り組織的かつ網羅的に記述し解釈する学問であるという。エスノグラフィー（ethnography）は、様々な訳があり、「調査モノグラフ」、「民族誌的アプローチ」とも訳せる。また、エスノグラフィーには、「フィールドワークの結果をまとめた報告書（モノグラフ）」と

「フィールドワークという調査の方法あるいはその調査プロセスそのもの」という2つの意味がある。この「フィールドワーク」(fieldwork)とは、参加観察(参与観察)とよばれる手法を使った調査を代表とするような、調べようとする出来事が起きているその「現場」(field: フィールド)に身をおいて調査を行うときの「作業」(work: ワーク)一般をさすという。暴走族と行動を共にして行った参与観察、佐藤郁哉の『暴走族のエスノグラフィー』(1999)はこの部類に入る。

第5に、エコロジー(ecology)。エコロジーとは生態学のことを言う。この学問は、生徒の「媒介変数」(student mediator)を発見し、それが学級生態(学級を人間、事物、事象の環境デマンド: environmental demands間の相互作用と考え、その中で展開される人間の諸反応の様相)の中でその指導効果や学習効果がどのように生ずるかについて、その理論的枠組みあるいは説明モデルを提供することに目的があるという。

第6に、エソロジー(ethology)である。エソロジーは、動物の生得的な行動様式を研究する学問のことをいう。動物の生態や、整理などにおいて動物行動を比較したり、形態的変容を追及することによって動物の行動様式を理解することを目指しているという。

以上の6つの研究手法が、アトキンソンが挙げる質的アプローチの研究手法である。

ところで、平山(1996)は、質的アプローチは、量的アプローチと比較をして、論証の説得力、すなわち、信頼性が弱いと指摘する。ここで平山の指摘する信頼性とは再現性(常に同じ結果がでる)のことをいう。そして、平山は、「量的手法と質的手法の統合」(2000)、「授業研究における量的手法と質的手法の融合」(2000)を主張する。また、大谷(1995)も、「質的な手法と量的な手法とを組み合わせることによってより包括的な研究を組織することが期待できるのではない」、「両アプローチとも相いれないものではない」と述べる。つまり、平山らは、質的アプローチと量的アプローチの統合が有効な授業研究手法として主張しているのである。この質的アプローチ、量的アプローチを併用された研究手法を「クロスパラダイム」、「ミックスモード」、「ビットウィーンメソッド」と称される。

これに対して、最近の新しい研究動向として、浅田、藤岡、澤本らは、質的アプローチ、量的アプローチのいずれかという議論ではなく、研究として「何を明らかにしたいのか」という動機に視点を置き、方法論が導かれるということを述べている。また、個人の主観的な動機から方法論を導くため、研究としての客観性を高めるために、研究結果は原則、「公開」し、批判や吟味を求め、合意することが重要であるとする。これは、「了解性」が、研究としての客観性を維持している。

こうした動機から導かれる研究手法は、ロゴス中心主義を脱構築した多様性、個性化のポストモダニズムの流れを受けた象徴的な授業研究手法といえよう。モダニズムの研究手法からは、こうしたポストモダニズムの研究手法を「非科学性」、「ご都合主義」との批判を受けることも多いが、現在の学校教育での授業研究動向を見るに、個々の教師や子どもの課題やねがいを動機として導かれる研究の役割は大きいと考えられる。

5. 授業を記述する力

授業研究における論理的背景から考察してきた。ここからは、授業を記述することの意義と課題について、考えてみたい。

教師成長研究アプローチでは、2画面(教師側・児童側)で、固定で撮影された動画の授業記録を元に視聴した者がポストイットに自由に記述していく。感想や、疑問、指摘、様々な主観によって記述される。また、こうした手法は、近年、校内研究に取り入れられることも多くなり、授業をリアルタイムに参観し、ポストイットに自由に記述していく手法は、様々な校内研究でも広く行われている。

当然、同じ授業を対象として、カードの記述を行っているのに、見る人、記述する人によって記述内容や、記述の視点が異なる。それぞれの立場や属性、経験などが、自己の私的言語記述(内省記述)に何らかの影響を与える可能性がある。

では、この同じ授業であるにもかかわらず、見る人、記述する人によって、記述内容が異なるのはなぜだろうか。ただ単に、属性や立場の違いのみで説明できることなのであろうか。教育へのアプローチとして、「工学的接近」に対して、「羅生門的接近」が示されることが多い。世界は見る人によって異

なるという観点から、目標や概念にとらわれない評価の立場が示され、教育への柔軟なアプローチの価値が示されたのである。つまり、表現されている世界が、評価できるものなのか、そうではないのかというような問題ではなく、その表現された世界をまずは受容し、どのような立場や位置からとらえられているかを知ることが重要であるというのである。

「教師成長研究アプローチによる授業分析記述に関する一考察」（芥川、1999）では、授業者、現職教員、研究者、大学院生、大学生、と様々な種別の授業分析記述を採取したが、そこに記述内容の明確な差異があっても、それを比較して記述内容の優劣をつけるものではない。授業者、小学校教員、中学校教員、研究者、大学院生、大学生という様々な立場で参加した人が、何を見つめ、何を考え、何を背景に授業を見て記述しているのかを整理した。その背景には、前述した「羅生門的視点」があった。この記述内容の差異は、「授業を記述する力」の差異であると考えている。

6. 授業を記述するレトリック

「授業を記述する力」とは、量として記述できているかなどの量的なものではないと考えている。「授業を記述する」ということは、自分の言葉で授業を語ることでもある。カード構造化法を開発した藤岡も、カードのことを「私的言語記述カード」と称した。つまり、そのカードの1枚にはそのカードを記述した人の性格や、特徴、資質、思考様式にいたるまで、様々な個人の情報が含まれているということでもある。熟練教師や経験教師のカードには、その1枚1枚のカードにその教師の歩んできた足跡とも言える情報や知識そのものが刻まれていると考える。

また、自分の授業ではなく、他者の授業を見て記述するときも、他者を見る視点や観点が、その人のもつ個人的な情報を基にして記述されることになる。それは、記述者が他者をどのように見つめているかという観点でもあり、批判的、否定的に見るか、共感的に見るかでその結果も大きく異なる。このように考えると、「授業を記述する力」とは、記述者本人が身に付けてきた資質や、経験を背景に記述する力ということができる。

授業を観察する際、授業者や学習者に、批判や否定をすることは、学校教育現場の授業研究として不適切と考える。なぜなら、授業研究では、対象授業における授業者や学習者の成長を願って研究が実施されるからである。授業研究に関わるすべての人の成長を願うのが教師成長研究アプローチである。

しかし、これは授業研究において、授業批判や否定がない授業研究を推進しようというのではない。批判のない授業研究になっては、遠慮をし合っただけの馴れ合いの仲間営め、というケースになってしまう可能性もある。相手の成長を願って厳しく批判的に見ることもときには必要であろう。

つまり、教師の成長、子どもの成長を願う授業分析記述は、共感的に理解を示しながら、相手の成長を願い、賞賛することもあれば、ときには厳しく批判して記述する、これが望ましい私的言語記述だと考える。

澤本は、こうした特徴のある「私的言語記述カード」を記入することを、「教育的レトリック」と考える。つまり、授業者や子どもの立場になりながら、共感的に理解できることや、その被観察者の成長や存在を願いながら行動や活動をとらえる技術と言い換えてもいいだろう。しかし、先ほども述べたが、これはすべてを肯定的にとらえ、思いやりをもって記述する技術ではない。授業分析記述では、こうした教育的レトリックを実践知として活用しながら、とらわれない自由な立場から授業者や学習者の行動を理解しようとする意思を持っている、ということが重要であると考えられる。例えば、澤本によると、授業者自身は、自分の行動と学習者の行動を理解したいと願い自己リフレクションを行うという。従って、そこからいろいろな「気づき」がそこで生成すると考える。理解したい、理解しよう、と思わなければ、リフレクションでの「気づき」が起こらない。

授業リフレクション研究とは、思いやる研究ではなく、自分（授業者・研究者）や相手（授業者や学習者）を認知的な研究手法を用いて理解しようとする研究であり、人間の行動を手がかりに、内面活動を理解しようとする研究である。確かに、授業リフレクション研究では、感情の問題も研究対象として扱うこともあるが、研究対象は、語られた語句やテキストであり、これを認知的な手法でデータ化し、データ処理するのである。授業リフレクションは、気持ちを育てるための研究ではなく、もっと純粋な

意味で知的な情報処理なのである。

従って、お互いに成長を志向したり、共感したりするのは、研究により対象を理解した結果生ずることであり、思いやりのある教師や研究者を育てるために授業リフレクション研究をするのではない。授業リフレクション研究を進めて、研究者の力量が高まり、互いを理解するようになるとともに、研究集団としての絆が形成されたために、思いやりを持ち合える関係が成立した、ということが研究として理想であると考ええる。

7. 子どもを見る目

授業を記述する際、子どもを見る観察力は、子どもを見つめるという上で、教師の力量には欠かせないものであると考える。また、そうした子どもたちをきちんと把握し、見つめることができることも「授業を記述する力」であると考ええる。

では、この子どもを見つめるということは、教師にとってどのようなことなのであろうか。

熟練教師は、過去の経験によつて、子どもはこういう時はこうする、ここでつまづくことが多いという知識を獲得していて、その知識で授業をパターンとして見るができるという。そのため、熟練教師は、授業展開を予測し、効率的に子どもに対応できるといわれている。例えば、ポイントとなる子どもをあらかじめ想定しておいて、「あの子が分かっているればこの子も分かっているであろう」と、何人かの子どもの理解状態を手掛かりにとして、教室全体の理解状態を推測することがある。また、発問したときの子どもの手の挙がり方から、教室の子どもの理解状態を推測したりするという。

一方、リスト (Rist, R.) は、教師は、ラベリング (Labelling) によつて、効率的な指導を行っていると指摘する。また、1960年代前半のシコレルとキッセル (Cicourel, A.V. & J. I. Kitsuse) の研究では、教師の解釈的アプローチが子どもの立場や属性の影響を受けることを心理学的、社会学的背景から明らかにした。つまり、教師は、児童における内面過程の把握に関して、パターンやラベリングに依存しながら、授業を進めていることが考えられる。

教師経験年数の長い熟練教師は、多様で複雑に組織された授業をパターンとして認識できるであろう。しかし、こうしたパターンで授業過程を把握できるほどの実践知や経験知が十分ではない教師や学生にとっては、この力量は発展途上の段階であると考えられる。

従って、教師は個々の子どもと向き合い、一人ひとりの人格と結合した認知発達の過程を見極めるべく、取り組むことは重要である。

これについて西之園晴夫は、「教師の中に個人を見つめる枠組みが形成されているかどうかはきわめて重要である」と指摘する。教師は、まず、学習者である子ども一人ひとりを受容し、その学習過程の実態を理解することが必要なのである。さらに西之園は、教師が、固定的な認識だけで子どもに接すれば、子どもはそれに応じた「役割演技」をすると指摘する。つまり、教師の固定的な観念や認識が、子どもの変容に影響を与える可能性があるというのである。

このように考えると、子どもを見つめる視点として使われる教師のストラテジーとも言える、熟練教師のパターン認識やラベリングも、どこまで信頼できるのか、難しい問題が残る。

例えば、吉崎静夫は、「授業において子どもの学習状態を正確にモニターすることは、予想以上に難しいことだ」と指摘する。つまり、教師が、授業の中で対象とする子どもが約30～40名と多い上に、子ども一人ひとりに個人差があるため、その学習状況を正確に把握することは難しいというのである。さらに、吉崎は、「子どもに毎日接している教師は、子どもを十分に理解していると思いがちである」と述べる。そこで、吉崎は、「教師が授業過程において、子どもの内面過程を把握することは、授業をより良いものしていくために不可欠なことである」と述べる。「内面過程」とは、「考え方や分かり方、興味・関心や学習意欲の状態」のことである。

「内面過程の把握」が重要な理由について、吉崎は次の3つをあげている。

第1の意義は、外部からの観察だけでは把握することが難しい子どもの内面過程をとらえることによつて、それぞれの子どもの特徴が見えてくることである。そして、個人差を考えた授業を実践することができるようになる。

第2の意義は、子どもの内面をとらえることによって、授業過程と授業改善のための有効な「手がかり」を得ることができることである。つまり、授業のどの場面で、何が原因で理解できなかったのかといった子どもの「つまずき」の原因を明らかにすることができる。

第3の意義は、教師による評価と子どもの自己評価のズレを明らかにすることができることである。例えば、教師がある場面において、大多数の子どもが理解していると推測しているのに対して、ほとんどの子ども理解が不十分であると自己評価していることが明らかにできることがある。また、教師の学習者の認知を見たとき、どの子どもとのズレが大きいのかといった問題も明らかにできる。

このように、教師が子どもを把握することが、実践上の問題を明らかにし、これを解決する手立てを工夫する契機となれば、授業改善につながっていくと述べられている。

一方、吉田昇は、教師にとって、「子どもが見えてくるということは、ひとりひとりの子どもが人間として見えてくるということである」と、述べる。また、「ひとりひとりの子どもが、人間として見えてくるようになった教師は、自分のもっている価値観を伝えようとするときも、自分のもつ価値観を一応括弧にいれて、まず、子どものひとりひとりがどのような感じ方、思い方をしているのかを知ろうとする」と述べる。つまり、教師が子ども一人ひとりの思いを受け入れ、向き合っていくことの大切さを指摘しているのである。

学習者理解、子どもを見つめるということにおいて、教師に求められるのは、パターン認識やラベリングの正確さではなく、まず、子ども一人ひとりの気持ちと向き合う姿勢なのである。その上で、実践や経験から獲得したパターン認識やラベリングの知識をバランスをとりつつ利用することが必要なのではないかと考える。

子どもを見つめるということは、簡単なことではないが、子ども一人ひとりの気持ちと向き合う姿勢は、教師の「教育的レトリック」として欠かせない教師の力量の1つであると考ええる。

このように、こうした1つの場面の出来事を、様々なアプローチで検討すれば、教師の実践上の問題を明らかにし、これを解決する手立てを工夫する契機となるのであれば、「授業リフレクション」も授業改善につながっていくと考えられる。

こうした教師の実践課題は、この学習者理解だけでなく、様々な分野、領域にわたって存在する。今日では、この実践課題に取り組む教師教育研究アプローチがある。これは、教師の力量形成を目的とした実践研究である。「何がよい授業なのか」、「優れた授業モデルとは何か」。総合的な学習の時間の導入であるべき「授業モデル」や理想というものは、益々揺れ、一般的な概念の確立が難しくなってきている。そうしたなかで、こうした「授業を記述する力量」は、「良い授業」、「優れた授業モデル」を追求していくなかで、確立されたモデルにはなり得ないが、自主的な教師の研究会などに参加している教師たちにとって、手ごたえのある確かな「授業モデル」を探す唯一の「手がかり」とはなり得ないであろうか。

授業は再生のきかない一回限りの授業者と子どもの「学び」であるとすれば、その一回限りの「学び」から学びとる価値は大きいはずである。その一瞬一瞬の再生のきかないものの価値を尊重し、大切にしてきたのが、授業リフレクションなどの授業研究である。そのツールである授業分析記述は、私語をしている子に気づくか、気づかないか等のマイクロティーチングのような小手先の授業方法、授業技術や授業観察力を学ぶものではない。授業というものに関わり続ける「自分」を知り、子どもを知り、そして「自分の力量」に気づく。それは、自分に気づく第一歩となり得るのではないだろうか。この自分に気づく第一歩が、自分の成長につながるとすれば、そこから、自分には今、何が必要なのかを考える。そこから学び取るものが大きければ、大きいほど、授業分析の意義や質は高まることは間違いないと考える。

8. まとめ 教師の成長と授業を記述する力

「授業を記述する力」は、その人、個人の力量と考えられるが、授業を記述することは誰にでも容易くできることではない。ここでは、「授業を記述する力」を育むために必要な力について述べておきたい。

まず、授業を記述するためには、それだけの「情報」を背景にもっていなければならない。授業をし

たことがないなどの学生などの場合は、自分の今もち得ているだけの情報に頼るしかない。現職教員に比べて、あまりにも実践的な情報をもち得ていないのである。リフレクションで、リフレクションの仕方、振り返り方が分からないということがあるが、この場合は、記述の仕方が分からないということになる。しかし、情報をもっていればそれでいいという問題ではない。その持ち得ている情報を整理し、活用する力も大切である。

また、記述するカードの量が多いと「情報」をもち得ているのか、と言え、それは言い切れないであろう。佐藤らの研究で、熟練教師と初任者教師との発話を比較する実験では、熟練教師が多くの情報をもち得ていたので、「即興的思考」として、素早く情報をつかみ、表現できるという結果が出ていた。つまり、多くの情報量をもち得ていても、それを処理できる能力も必要であるということである。

次に、「状況判断」能力である。授業の今の状況を瞬時に読み取り、判断する。これも実践経験が浅いと難しいかも知れないが、次々と起こり得る授業での出来事を把握していくためには、この状況判断能力が求められるであろう。

第3に、「観察力」である。今、その授業者や学習者がどのような状況にあるのかが理解できなくてはならない。病気で体や心を痛めている子どもにも気づける、そんな観察力は重要であると考ええる。

第4に、整理する力である。授業で次々と起こる出来事を瞬時に理解し、授業過程につなぎながら整理していくことである。これは、授業での「事実」を整理することでもあり、授業プロセスを理解したり、解釈したり、把握するために必要な力量であろう。

最後に、人の痛みや弱さを分かる、理解できる、それは「共感的な理解」である。授業者の立場になって考える、子どもの立場になって考える。そうした共感的に理解できる資質が大切である。従って、評価できない行動でも、それをただ端的に批判するのではなく、どうしてそのような行動や言動をとったのかを考えることのできる力である。そうすれば、どんな否定的な行動であっても、「あの時こうしたのは、こう考えたからかなあ」という相手を否定しない記述や、「質問」という形になるであろう。また、そうした記述こそが、相手とともに学ぶ、教師とともに学ぶ、子どもとともに学ぶ、そうした教師成長研究アプローチには欠かせない「共感的にともに学ぶ」志向性を育てていくものと考ええる。

以上、「授業を記述する力」を育てるために必要な力について考えてきたが、どれも教師にとって必要な資質である。そう考えると、教育的レトリックとしての「授業を記述する力」とは、教師にとって必要な「教師の資質」と言い換えることもできるであろう。

従って、教師は、「授業をする」だけでなく、「授業を見る」ことにも、教師としての力量が表われると考える。その力量は、同僚教師や学習者である子どもの成長、そして、自分自身の教師として成長を志向する上で、重要な力量として位置づけられると考える。

【参考文献】

- ・佐藤学（1997）教育方法学．岩波書店．
- ・梶田徹一（1995）教育実践研究をどう進めるか．授業研究の新しい展望．明治図書．
- ・藤岡完治（1998）共に成長する．成長する教師．金子書房．
- ・澤本和子（2000）子どもが生きる学習指導法の工夫．子どもが生きる指導法を工夫する．ぎょうせい．
- ・澤本和子（1998）授業リフレクション研究のすすめ．成長する教師．金子書房．
- ・野家啓一（1993）科学の解釈学．新曜社．
- ・平山満義（1997）教育学からみた今日の授業研究の問題点．質的研究法による授業研究．北大路書房．
- ・本田信昭（1982）カテゴリー分析による授業分析．比較実験授業とカテゴリー分析．教育開発研究所．
- ・佐藤郁哉（1998）フィールドワーク．新曜社．
- ・R・エマーソン／R・フレッツ／L・ショウ（1999）『方法としてのフィールドノート』佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳．新曜社．
- ・平山満義（2000）授業研究における量的手法と質的手法の統合．平成12年度西之園科研全体研究会資料（新潟大学）．
- ・平山満義（2000）授業研究における量的手法と質的手法の融合．教育工学関連学協会連合第6回全国大

会講演論文集 第1分冊.

- ・大谷尚（ ）「コンピュータを用いた授業を対象とする質的研究の試み. 日本教育工学会雑誌vol. 18.
- ・生田孝至（1995）メディア利用と新しい能力. 教育の方法と技術. ぎょうせい.
- ・秋田喜代美（1994）熟練教師と初任教師の比較研究. 『日本の教師文化』稲垣忠彦・久富淳之編. 東京大学出版会.
- ・吉崎静夫（1995）教授・学習過程でのモニタリングシステム. 雑誌『現代のエスプリ314ー自己モニタリング』丸野俊一編. 至文堂.
- ・竹内洋（1996）教育と選抜. 『教育社会学』竹内洋編. 有斐閣.
- ・西之園晴夫（1981）授業の過程. 第一法規.
- ・吉崎静夫（1995）授業における子どもの内面過程の把握と授業改善. 『授業研究の新しい展望』梶田徹一編. 明治図書.
- ・吉田昇（1990）生きた学力の形成. 国土社.
- ・浅田匡（1993）状況依存の国語科授業モデルの構想. 『新しい国語科授業モデルの構築と授業分析手法の開発』平成4年度科学研究費補助金 総合研究A 研究成果報告書.
- ・本上まもる（2007）〈ポストモダン〉とは何だったのか. P・H・P新書.
- ・澤本和子ほか（1997）科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号07680226 研究報告書 平成7年～平成9年「教師の発達を支える授業リフレクション研究方法の開発」.