

# 質的な授業分析の意義・課題・可能性

— 授業実践の様相— 解釈的研究 —

田 代 裕 一

The Significance, Problem and Possibility of Qualitative Analysis  
of Lesson Practice :

An Interpretative Study on the Aspect of Learning Process

Yuichi Tashiro

## 1. 授業分析の意義と課題

現在、授業研究において、授業の意味や教師の指導・子どもの活動の価値を記録に基づいて明らかにしていく「質的研究」が注目されている。特に欧米では社会文化的な観点から授業を捉えようとするアプローチが多く出ている。H. メーハンのエスノメソロジーによる談話分析<sup>1)</sup>や、C. キャズディンの社会言語学的分析<sup>2)</sup>、ワーチによる社会文化的アプローチ<sup>3)</sup>などが紹介され、日本でもそれらの理論に影響を受けた授業のディスコース分析<sup>4)</sup>が現れている。その他に、現象学的な授業研究への取り組み<sup>5)</sup>も見られる。さらに、教育心理学の分野においても、授業や授業研究会に関して、アクションリサーチといった質的研究が重視されてきている<sup>6)</sup>。

これらの研究は基本的に授業に関する記録に基づいて、教師や子どもの言動を分析しており、理論・仮説の検証といった点で貴重な成果をあげている。しかし全般的に見て、授業の全体的なプロセスの丁寧な把握や、教師や子ども個々の言動の緻密な検討に関しては、やや不十分な点もみられる。また、欧米の授業研究は移民や多民族・多文化社会を背景とした、教室における社会・文化的差異の問題に焦点をおくものが多く、必ずしもそのまま、課題や状況の異なる日本の教室や授業の分析に適用して、大きな教育的・研究的な効果が期待でき

るとは限らない。

筆者は、このような質的研究の幅広い進展は確かに重要であり、文化的格差への対応という強い目的意識や厳密な検証方法に学ぶところは多いと思うが、まず、戦後日本の教育実践研究の成果に注目し、学ぶ必要があると考える。1950年代前半、重松鷹泰は、教師および子どもの個々の言動を可能なかぎり詳細に記録した「客観的な授業記録」をもとに、様々な「論理的な検討」を積み重ねて、教師の指導と子どもの思考・活動等を関連的に分析するという、質的な「授業分析」<sup>7)</sup>を創始した。その原理的な特徴は、先に理論ありきという、理論の実践現場での検証という一方的な活動ではなく、教育実践を導く確かな理論を作り上げるために、理論と実践の往還的活動を重視している点にある。また、学校現場と研究者との協同や、開かれた積み上げの検証という、「教育の科学化」への志向性を有している。実際、重松は学校現場によびかけて、1万点以上にも及ぶ様々な授業記録を収集している<sup>8)</sup>。さらに教育実践のための授業分析という観点から、単にその授業の実態を把握し問題を指摘するだけでなく、その授業の可能性（子どもの可能性）を評価することの重要性を指摘していた。このように、研究の先駆性や研究成果の蓄積の面からみても、重松の授業分析は質的な授業研究として第一に検討すべきものだといえよう。

重松が創始した授業分析（筆者はこれを、授業の記録に基づき、解釈を行うという点で、「記述—解釈的」な授業分析とよぶ）には以下のような意義がある。授業の特徴・課題や、子ども個々の学習状況について把握することができる。また、授業改善への具体的な手立てを得ることも可能である。さらに、検討後、教師の自己変革を促すという点で、教師教育においても効果がある。重松が上田薫らと1958年に結成した「社会科の初志をつらぬく会」<sup>9)</sup>の研究集会では初期の頃から現在まで、この授業分析によって分科会での検討が進められているが、それは、問題解決のための話し合いを中心とした授業の分析に、この方法が特に適しているからだといえよう。筆者もこの授業分析を用いて、現在まで様々な授業の研究を進めてきた。

ただ、その一方で以下のような課題もある。誰でも事実をもとに解釈を行い、検討に参加できるという点で、実践研究への間口は広いのであるが、その実、

十分な分析には、かなりの労力・時間、また分析者の力量を必要とする。複雑な授業記録の他に、共通の判断基盤を得にくいので、共同の検討の際に、結論がまとまりにくい（解釈の妥当性を限られた時間で得ることが容易でない）。授業の全体的な構造や、子どもどうしの関係性をとらえにくい。分析が複雑で、その分析結果の記述が多くなることから、複数の授業について関連的に検討することが難しい。

## 2. 授業分析の可能性 …授業の様相—解釈的研究

そこで筆者はこの重松の記述—解釈的な授業分析に基本的に依拠しつつも、授業の構造的全体像（授業を、内容面を含めて形態として示したもの、いわば授業の「様相」といえよう）を作成して、その全体像を分析検討の際、共通の判断基盤にして、授業の特徴や課題を解釈し指摘するという、授業の様相—解釈的研究の開発を試みてきた<sup>10)</sup>。

それは以下のような仮説に基づいている。今まで教育研究では「数値」や「文字」で教育事象をとらえ、表現することが主であったが、教育事象をアナログ的に「形」「けしき」にすることで、分析のための有効な情報（特に授業の全体的な内容的構造や子どもどうしの関係）を明瞭に、かつ素早く提供することができる。また、授業記録以外に、共通の判断基盤（エビデンス）を示すことができるので、解釈の妥当性を得やすい。さらに、授業での言動をカテゴリー化して（授業のプロセスや子どもの固有性を捨象して）統計処理を行うような機能—分析的な授業研究に比べると、近似的に授業の現実を反映しているので、元の授業の現象に立ち返りやすい（「可逆性」が高い）。このことによって、関係者間で授業をめぐるコミュニケーションの可能性が高くなる<sup>11)</sup>。様相として数枚の資料（表）で各授業を表現できるので、複数の授業について関連的に検討することが容易になる。

なおここで、重松の「記述—解釈」的な授業分析と「様相—解釈」的な授業分析の関係について触れておきたい。「様相—解釈」は「記述—解釈」で使用する授業記録に同じく基づいており、その記録を授業の展開状況が見えるような様相に再構成して、解釈を行うものである。無論、「様相—解釈」でも授業

記録は解釈の際、貴重な資料として用いられる。また、「様相—解釈」は、現在のところ発言が活発に行われている「話し合い」の授業にその対象が限られるのに対して、「記述—解釈」は、様々なタイプの授業を対象にすることができ、より高い汎用性がある。このように、「様相—解釈」は「記述—解釈」と異なる原理に立つ授業分析ではなく、その原理内の応用的な試みの一つだといえる。

本稿では、このような様相—解釈的な授業研究が、特に、質的な授業分析としてどのような意義や可能性を持つのか、といった点について、具体的な授業事例の分析を通して、より明らかにしていきたい。

### 3. 「発言表」を使用する授業分析

ここで、授業の様相—解釈的研究の具体的な方法として、中村亨を中心とするグループによって（筆者もその研究グループの一員である。また、様相—解釈という言葉は、田代が個人的に使用しているものである）その開発研究をすすめてきた「発言表」について述べる。「発言表」は、授業での発言を、現象の時系列を壊すことなく「眺め渡す」表であり、授業分析にとって有効な補助資料を提供することをその第一の目的としている。発言表は言語状況について感覚的に受け取ることのできる情報、例えば、初回発言の系列や、個人の発言状況（連続・集中・偏りなどのある状況）、全体的な発言分布、相互関係などを形として示すことができる。

中村亨がこの「発言表」の理論やオリジナルタイプを考案し<sup>12)</sup>、筆者らがその改良や、応用的開発に取り組んできた。筆者は、原型の発言表に対して、発言量を示す線の横に「主要な言葉（分析者が本授業の内容構成を考える上でポイントとなると判断して選択した言葉）」を記号化して載せる、罫線の単位で発言量を表す、発言間の関係を図示する等の、授業の様相が学習内容面を含んでより明確になるような「手立て」を加える試みを行っている。以下、「発言表」の作成について簡単に述べておく。

- ・基本的に発言者名欄及び、発言状況欄から構成される。
- ・発言状況欄には、授業記録上の全発言の長さを、縦の実線として記入する。

授業記録での2行分（今回は24字程度）を1単位として設定する。

- ・授業において用いられた「主要な言葉」を選択し、記号化して記載する。「主要な言葉」が同一の発言で複数回出てても、その発言（罫線）への記載は1回とする。記号は、もとの言葉をイメージできるよう、できるだけ「近似的なもの（アナログ的なもの）」が望ましい。また記号の数（種類）は、授業の解釈を進めていく関係上、10個前後（5個～20個）が適切である。これは、ある意味、定式的で、「客観的」なのであるが、分析者の授業への知見・経験も含んだ判断が関わるという点で、解釈をすでに含んでいる。
- ・表中の発言で重要なものや、特徴のある箇所は点線で囲み、また、発言と発言の関係は矢印などで表している。双方向性のある発言関係には $\longleftrightarrow$ 、やや一方からの発言関係には $\rightarrow$ 、言及ぐらいの程度である関係には $\cdots$ 、といった線を点線で示している。
- ・右の発言内容の罫には、その授業での内容展開や言語的応答関係を示す上で、重要と思われる言葉をそのまま抽出して記載する（原文の約4分の1程度14字分）。
- ・さらにその発言内容罫の右側に記号集計欄を設定し、分節ごとの教師と子どもの言葉の使用状況を提示する。
- ・作成機材としてはワープロ、もしくはパソコンによる。今回もワープロ（東芝Rupo v980）で作成している。実際、最新のパソコンよりも、旧式のワープロの方が、なめらかに美しく授業の様相を表現できる。これは、やはりパソコンがデジタル処理の方に適した機器だからではなからうか。
- ・「発言表」の原版はB4サイズであるが、ここでは誌面の都合で縮小している（縦53%、横51%）。

#### 4. 授業の分析

以下、この「発言表」を用いて授業事例（「社会科の初志をつらぬく会」の夏期全国集会での提案授業）を分析する。これらの事例を選んだ理由は、いずれも問題解決に向けての「話し合い」を中心とした授業なので、「発言表」による分析対象として適切と考えたことによる。なお、「社会科の初志をつらぬ

く会」は、民主主義社会を支える人間の育成を目指し、そのためには問題解決学習が重要であると主張する。筆者は1981年から本会の会員であり、1996年からは運営委員として本会の理論・実践の進展に努めてきた。そのような中での実践事例であることを考えれば、「広義のアクションリサーチ的」な研究ということもできよう。また、これらの授業記録の「事例性」は、日本の平均的な授業実践ということではなく、子どもの発言や表現、追究活動を、教育現実の中で、ともかく最大限、重視し保障しようとした授業事例という点にある。また、全国集会で提案されているところから、この社会科の初志をつらぬく会の理念を強く反映させようとした実践だといえる。

### 分析事例①

- 新潟県 N 小学校 3 年生 A 先生指導 社会科「くだものを売る人々の願いと取り組み」 2011 年 12 月 15 日実施。原授業記録は「考える子ども」345 号 2012 年 (68 頁～87 頁) に掲載。本実践は、「社会科の初志をつらぬく会」の 2012 年度全国集会で提案された。
- 提案実践のテーマ名：「学びを求め続ける子どもをめざして —『くだものを売る人々のねがいと取組』の実践から」
- 単元の目標：三条市の商店などで果物を売る人々は、買う人々の願いにこたえて仕事を行っていることを理解し、果物を売る人々の願いが買う人々などの願いの実現と関係していることに気づく。
- 学習計画 (全 24 時間)
  - 第 1 次 くだものを買う人たちの願い (3 時間)
  - 第 2 次 くだもの売る人々の仕事 (15 時間)
  - 第 3 次 くだもの売る人々のねがいと取り組み (6 時間)…本時はこの 3 時間目
- 本時のテーマ：樋口さん (樋口農園…梨などを販売) が、買う人から喜んでもらうために努力しているのは、どういうことかな。
- 授業の構成：以下の分節分け、および分析は筆者による。T は教師、C は不特定・多数の子どもの略号。子どもの名前は仮名である。

## ・第1分節（T1～C16） 本時の学習課題

前日行った樋口さんへのインタビューをまとめたプリントが配布され、教師が本時の課題（樋口さんが、買う人に喜んでもらうために努力していることで分かったことを話す）を示している。

## ・第2分節（T17～NZ30） 樋口さんが買う人のために努力しているわけ

子どもたちから、樋口さんは買う人に応えて多く売れるようにしている、愛情をこめている、サービスしている、といった発言が出る。

## ・第3分節（T31～AO38） 樋口さんはお客さんに話すことで何をしているのか

教師は、子どもから出た「お客は話すことを楽しみにしている」という意見に対して、だから（樋口さんは）何をしているのかと尋ね、子どもたちが説明している。

## ・第4分節（T39～SE62） 樋口さんが話をするとお客さんは喜ぶのか

樋口さんはくだものを知ってもらうために話しているという意見が出て、教師が、買う人は喜んでくれるのかと尋ねている。子どもたちから、興味のない人はうれしくない、喜んでくれる、安心するといった発言が出る。

## ・第5分節（T63～C87） 樋口さんが努力しているわけ（相談）

教師が、樋口さんが努力しているのはなぜかと問いかけ、ペアや班で相談させている。

## ・第6分節（T88～HR101） 樋口さんが努力しているわけ（発表）

樋口さんが努力しているわけについて発表している。

## ・第7分節（T102～T112） まとめ

樋口さんが努力している理由について子どもから出た意見を教師がまとめている。子どもから、買う人と売る人とがつながっているという発言が出る。教師はノートにわかったことをまとめさせている。

○授業の発言状況…コミュニケーション過程（以下、文末の「発言表」を参照のこと）

授業全体で、教師の発言は46回、子どもたちの発言は66回で、教師と子どもの発言回数比は1対1.43である。子どもたちは14名が発言している。AOは16回と多くの発言をしている。SEも11回の発言がある。全ての分節が教師

の発言で始まっており、教師が授業構成の全てに主導的であったことがわかる。

第1分節では、教師が8回発言して、C（6回発言）と短く対応しながら、本時の課題を確かめている。その他に、AOが3回の発言している。ここでは教師も子どもも1単位の短い発言が多いが、T11は3単位で、課題を丁寧に示している。

第2分節では、教師による、子どもの発言を促すT17発言の後、7名の子どもが次々に発言している。その内、初回発言者は6名と多い。2単位以上の発言も4回ある。AO26は、3単位の発言をしている。教師とFO、NZとの間で、簡単な質問—応答がみられる。

第3分節では、教師がT31で質問をし、それに4名の子どもたちが応えている。3名は初回発言者である。教師とSEとの間で質問—応答がある。ここでも最後に、AO38の発言がある。

第4分節では、教師は10回発言して、主に子どもの発言内容の確認をしている。REやSE、AOが複数回発言している。特にSEは5回、AOは4回と多い。NN58は、AO57に関連する発言をしている。このNN58に、AO60やSE62も関連した発言をしている。ここでは子ども間の関連がよくみられる。

第5分節では、ペアで話して、自分の考えをノートに書く箇所で、教師とCとの一対一的対応が多い。AOは、つぶやきのような短い発言であるが、5回と多い。その他にはSEの発言もあるが、子どもたちの発言はいずれも1単位の短いものである。教師のT63発言は、4単位の長いものである。教師は全体で11回発言をしているが、9回は1単位で、簡単な指示や、子どもに回答しているものが多い。

第6分節では、教師はT88・90で子どもの発言を促している。子どもたちからも発言が次々に出ている。AO96、NO100は3単位の長いものである。初回発言者はMEとYGの2名である。教師は5回発言しているが、どれも1単位であり、ここでは、子どもたちからの発言が多い。

第7分節では、教師がT102で、今までの内容をまとめている。SEが3回、AO、YZが1回発言している。教師は、子どもたちと一対一的に回答しながら、最後にT112で、3単位の発言をしてまとめている。



このようにみてくれば、全般的に見て、本授業は教師と子どもたちとの一対一的な対応が多いといえる。子どもたちからの発言も、比較的、限られた者からが多く、あまり子ども相互の質問一応答や議論はみられなかった。ただ、第2分節や第3分節では、子どもたちから意見が次々と出され、考えが深まっていた。また、第6分節は教師の発言が少なく、子どもたちは自分の意見を丁寧に出し合い、内容をつなげていた。このように、子どもの授業への参加意欲も高く、様々な観点から本時のテーマについて検討することができていた。

#### ○言葉・概念の展開状況…学習内容の展開過程

教師から先に出ている主要な言葉は、樋口さん、買う人、喜び、努力、であり、いずれも第1分節である。それ以外は子どもから先に出ている。

第1分節では、教師はT1・3で樋口さん、T11で樋口さん、買う人、喜び、努力を出して、本時の追究課題について説明している。子どもからは主要な言葉は出していない。

第2分節は、第1分節と異なり、子どもたちが次々と列挙・羅列的な発言をしており、主要な言葉も次々に出ている。多いのは買う人6回、くだもの4回、喜び3回である。その他、努力、おいしい、安い、売れ、来たい、樋口さんが2回、また、話す、楽しみが1回出ている。KN22はおいしく、安い、くだもの、買う人、売れを用いて、客の気持ちに応じて売れるようにしていると発言する。AO26は3単位の長い発言をして、買う人、喜び、また、来たいを用いて、サービスすると客がリピーターになると発言している。NZ28は買う人、くだものを用いて、お客は梨を買うだけではないと述べている。教師はT29で同じくくだもの、買う人を用いて、その発言を確認している。NZ30は話す、楽しみを用いて、お客は、話すことを楽しみにしていると述べている。

第3分節では、教師は第2分節でNZ30が出した楽しみに対応して、T31・32で話す、楽しみを用いて、(樋口さんはお客さんが楽しみにしているから)何をしているのか、と子ども全体に尋ねている。SE32・34は、くだもの、買

う人、樋口さん、話す、楽しみを用いて、お客さんが楽しみにしているから（応えている）と説明している。HR36 は売れ、くだものを出して、くだものを多く売りたいから、と販売促進の観点から述べている。RM37、AO38 はくだもの、紹介を用いて、商品の情報という観点を出している。このように、第2分節で出た内容がさらに深く検討されている。教師は話すを3回用いて、樋口さんが話すことの販売促進上の意味を子どもたちに追究させている。

第4分節では、教師は第3分節の RM37、AO38 の発言に対応して、T39 でくだもの、買う人、喜びを用いて、くだものを知ると買う人は喜ぶのかと尋ねている。子どもたちが答えないので、さらにT41 でくだもの、紹介を用いて、みんながくだものを買う時、くだもの紹介をされたらどうかと尋ねている。RE42・44 は喜びを出して、興味がない人はうれしくないと発言している。教師はT45 で買う人、喜びを出して、買う人は喜ばないかと尋ねている。子どもたちから意見が出ないので、教師はさらにT49 で買う人、喜びを出して、説明ができないならこの意見は黒板から消していいかと述べ、意見を求めている。SE は50 でくだもの、51 で買う人、喜びを出して、くだものを知ることの意義を述べている。AO も53 でくだもの、おいしい、57 で喜びを用いて、くだものを知ると、どういうメリットがお客さんにあるのか述べている。NN58 はくだもの、おいしく、買う人、安心、喜びを用いて、くだものを知ると安心して買える、と発言する。SE62 は安心、喜びを用いて、「安心する喜び」と表現している。本分節では、教師は喜びを5回用いて、「お客さんの喜び」について追究を促している。子どもからも喜びが6回と多く出ている。

第5分節では、教師はT63 で樋口さん、買う人、喜び、努力を用いて、樋口さんが買う人が喜ぶよう努力している理由について、班やペアで話し合うよう指示している。ここで教師は、第1分節と同じ言葉を用いている。

第6分節では、ME91 はまた、来たい、喜び、樋口さん、話す、楽しみを用いて、お客さんはサービスを受けると来たくなり、そこで話をするのが楽しく…、というお客さんの買い物の循環（過程）を説明している。YG93 も樋口さん、買う人、努力、来たい、またを出して、お客さんのために努力するとまた来て

くれる、と買い物のリピート性に言及している。KN94は安い、おいしい、安心、くだもの、売れを用いて、味、値段、信頼性といった多面的な観点から説明している。AO96は樋口さん、努力、買う人、喜び、また、来たい、何回も、を用いて、お客さんが喜ぶと常連になると述べている。この発言に対して、教師もT97で何回も、来たいを用いて確認している。NN100は樋口さん、おいしい、くだもの、売れ、買う人、何回も、来たい、喜び、話す、楽しみと10個もの言葉を用いて、売る側（樋口さん）の気持ちを丁寧に述べている。HR101は樋口さん、買う人、喜び、努力、安い、話すを用いて、樋口さんはお客さんの話をよく聞くと発言して、新しい観点を出している。この分節では子どもから、樋口さん6回、来たい、喜び5回、買う人4回など多くの言葉が用いられている。一方、教師は樋口さん、来たい、喜びを1回用いているだけである。このように、本分節では子どもたちが、重要な学習内容を提供している。

第7分節では、教師がT102で樋口さん、買う人、喜び、努力、また、来たい、売れを用いて、第6分節での子どもたちの発言内容を整理し、買う人が喜んでくれるとまた店に来てくれる、とそれまでの子どもたちの意見をまとめている。SEは103・105でつながるを用いて、樋口さんと買う人の関係を表している。AO106やC108もつながるを用いている。KZ110は何回もを用いている。最後にSE111は喜び、つながるを用いて、「喜びの回路」と、端的に表現している。教師もT112で、喜び、つながるを用いて、SEの発言を評価している。この分節は短いが、教師は喜び3回、買う人、努力2回、樋口さん、また、来たい、売れ、つながる1回と、比較的多くの言葉を用いている。それに対し、子どもたちはつながる4回、何回も2回、喜び1回といったように、主要な言葉を限定して用いている。

以上のように、本授業は最初の段階で、樋口さん、買う人、くだもの、喜びといった言葉が現われ、樋口さんの販売上の努力について様々な検討がなされていた。その後、話すが出て、樋口さんがお客に話すことがどのような商売上の意義があるのか追究されていた。第6分節では、樋口さん、来たい、喜び、買う人、話す、また、くだもの、努力、売れ、何回もと、

販売に関わる多くの言葉が出て、多面的な追究がなされ、お客がリピーターになっていく過程が明らかになっていた。第7分節では、つながる、何回も、喜びとやや限られた言葉が用いられて、買う側と売る側の関係が示されていた。このように、教師は子どもの発言内容に丁寧に対応して、販売上の重要な観点や、売る側と買う側の関係を深く追究させていた。

## 分析事例②

- 長野県 O 中学校 2 年生 N 先生指導 社会科「原発事故はなぜ起きたのか」 2011 年度実施。原授業記録は「考える子ども」345 号 2012 年（147 頁～166 頁）に掲載。本実践も「社会科の初志をつらぬく会」の 2012 年度全国集会で提案されている。
- 提案実践のテーマ名：「その子の奥深さに向き合う授業の創造 ―原発事故はなぜ起きたのか―」
- 単元の全体構造
  - 第 1 時 原発事故との出会い
  - 第 2 時 原発事故について思ったこと（話し合い）
  - 第 3・第 4 時 なぜ原発事故は起きたのか（考えづくり・話し合い）
  - 第 5・第 6 時 危険なんだけど一番簡単な原発にたよったのは日本の弱さなんじゃないか（考えづくり・話し合い）
  - 第 7・第 8 時 政府はなぜ原発は安心だと国民をだましたのか（考えづくり・話し合い）
  - 第 9 時 原発ができる時、福島の人たちは反対したのだろうか（話し合い）
  - 第 10 時 原発を許してきた責任が国民にもあるだろうか（話し合い）…分析事例
  - 第 11 時 原発事故はなぜ起きたのだろうか（話し合い）
  - 第 12・13 時 原発にたよったのは仕方なかったのか（考えづくり）
  - 第 14 時 原発にたよったのは仕方なかったのか（話し合い）

○授業の構成：以下の分節分け、および分析は筆者による。

- ・第1分節（T1～NH20） 原子力を許してきた国民にも責任があるのか

教師が本時の課題（MK から以前、出された「騙された国民も悪い」というつぶやきを基に、原子力を許してきた国民にも責任があるのかどうかを話し合う）を示している。子どもたちからは、政府に任せていた、反対したので責任はない、あまり知らなかった国民には少し責任がある、説明がなかったのではありませんがなかった、少しだけ騙された国民にも責任がある、といった意見が出ている。

- ・第2分節（T21～T32） どうして騙された国民に責任があるのか

教師はどうして騙された国民に責任があるのかと尋ねている。子どもたちは、考えなかったから、政府が決めたことに反対すると不安だから、説明がないとわからないから責任はない、質問したりですることはできた、そのまま信じてしまった、といった意見を出している。教師は子どもたちに、各自の黒板上のネームプレートを自分の考えに近い方（責任があった・なかった）に移動していいと指示している。

- ・第3分節（T33～T34） 教師による小出氏の本の紹介と一部の朗読

教師は小出裕章氏（京都大学 原子力研究所）の本の一部（多くの日本人は騙されてきたが、騙された人には騙された責任がある…といった趣旨）を読み、これを読んで思ったことを話し合うように指示している。

- ・第4分節（T35～RA47） 教師による小出氏の本の朗読を聞いて考えたこと

子どもたちは、電気を使っているのは国民だから日本が責任を負うべき、嘘の情報を流した政府がいけない、日本人全てが反対したのではないから責任がある、もっと調べることが大事だった、といった意見を出している。

- ・第5分節（T48～FY61） 信じることは大切か

教師は第4分節でRAが出した、「すぐ信じないというのは日本人にはできない、国民は政府の言っていることを信じる」という発言に対応して、信じることは大事だが、どう思うかとHNに尋ねている。HNは答えていないが、教師はさらに、子どもたち全体に尋ね、信じることをめぐって意見が交わされている。

## ・第6分節 (T62～T66) まとめ

教師がYSを指名し、YSは政府の安全神話を信じた国民はどれだけ後悔しているか、と発言している。教師は、子どもたちに本時の感想を書かせ、授業を終了している。

## ○授業の発言状況…コミュニケーション過程

授業全体で、教師の発言は21回、子どもたちの発言45回で、教師と子どもの発言回数比は1対2.14である。子どもたちは21名が発言しており、中学校の授業としてはかなり子どもの発言が多いといえる。あまり、特定の子どもの多くの発言をすることはない(KSは6回発言をしているが、これは第1分節での教師からの確認に応えたものがほとんどである)。なお、分節の最初は教師の発言であり、子どもの発言は多くても、授業の構成で主導的だったのは教師であることがわかる。

第1分節では、まず、教師から3単位の発言があり、本時の課題が丁寧に表示されている。その後、KSと教師との間で一対一的なやりとりがあり、教師が4回、KSが5回発言して、KSの発言内容が丁寧に確かめられている。さらに、6名の子どもから発言があるが、いずれも1、2単位の比較的、短い発言である。教師は、YKやROに対して、その発言内容を確認している。

第2分節では、教師による問いかけ(T21)に対して、NH22が反応して発言している。その後、6名の初回発言者が2単位以上の長い発言を次々に出している。RA23は5単位の発言を出している。教師はHK26の発言に対して、T27で、その内容を具体的に説明させている。

第3分節は、教師による文章朗読の箇所であり、T33の6単位の発言(本の説明)と、T34の1単位の発言(問いかけ)の2回である。

第4分節では、教師による、話し合いを促す発言(T35)の後、計12名の子どもが発言している。2単位以上の発言も7回ある。HN42の発言に対して、RA47から反対する意見が出ている。

第5分節では、教師はT48で、第4分節でのRA47の発言に言及し、T48・50でHNに意見を求めている。HNが答えないうちに、MK51が発言している。教師はT52で、HNとRAの意見を対比させ、クラス全体に意見を求めている。

その後、HE53、HK54、RA55、UR57、RA58、YK59、YR60、FY61 から関連した発言が出るなど、活発な議論が起きている。ここでは4単位の発言が3回も出ている。

第6分節は教師がT62でYSに発言を促している。さらに、YS63の発言に対して、T64で3単位の発言をするなど、丁寧に対応している。KS65も3単位の発言を出している。教師はT66で、授業の感想を書くよう指示している。

以上のように、本授業は最初の段階から、子どもの積極的な発言が多く出て、自分の意見が次々に示されていた。第2分節まではやや列挙・羅列的な発言状況であったが、第4分節では、子どもたちの間で活発な意見交換がなされており、さらに、第5分節では議論も起きていた。このように子どもたちの追究活動は活発であり、深く考えた意見を積極的に出して、相互に検討していた。

#### ○言葉・概念の展開状況…学習内容の展開過程

教師から先に出ている主要な言葉は、第1分節での、政府、責任、騙す、国民、原子力、許し、第3分節での小出さんである。これ以外は子どもから先に出ている。

第1分節では、教師はT1で、政府、責任、騙す、国民、原子力、許しを出して、本時の追究すべき課題（原発を許した国民にも責任があるか）を提示している。ここでKSは教師と対応しつつ、5回の発言をして、国民、原子力、許しを3回、政府、信じて2回用いて、政府を信じていたから国民に責任はないと述べている。YU11も国民、反対、責任、電気、政府を出して、国民に責任はないと発言している。YK13・15は、政府、説明、原子力、調べを出して、調べることはできたので、国民にも少し責任はあると述べている。教師はT16で、政府、説明、国民、調べを用いて、YKの発言を確認している。NH20も騙す、政府、国民、責任を用いて、少しだけ騙された国民にも責任があると発言している。本分節で教師は政府、責任を3回、国民を2回用いている。子どもからは政府、国民が7回、原子力が5回出ている。なお、この段階でKS10

から信じが1回だけ出ているが、これは第5分節では、中心的な話題となる。

第2分節では、教師がT21で騙す、国民、責任を用いて、前分節でのNH20の発言に言及し、どうして騙された国民に責任があるのか、と尋ねている。YR24は安全、説明、原子力、国民、責任を用いて、原子力は安全といわれていたから国民には責任はないと発言している。このように、安全が新たに出ている。HKは28で騙す、国民、29で原子力、調べを用いて、国民も聞いたりしてできることがあったと述べている。HE30は政府、原子力、安全、信じ、国民、責任を出して、国民は安全だと信じていたが、少しは責任があると述べている。この分節では、子どもからは国民6回、政府5回、原子力4回と第1分節とほぼ同じ種類の言葉が多く出ている。

第3分節では、教師がT33の1回の7単位の発言の中で責任、政府、調べ、小出さん、原子力、国民、騙すを用いて、小出氏の本の趣旨（騙された国民にも責任がある）を述べて、その一部を朗読している。

第4分節では、YU36が電気、国民、原子力、政府、許し、責任、大人、国と、8個の言葉を用いて、電気を使っているのは国民だから、国が責任を負うべきだと述べている。YUが出した大人は、小出氏が本の中で用いていた言葉で、そこから影響を受けたものであると思われる。KO37やTA38は嘘も新たに用いており、政府が嘘の情報を流したのがよくないと述べている。HN42は国民、原子力、安全、信じ、調べ、反対を用いて、国民が原発は安全ということを信じないで原発をよく調べたりすることが大事だったと述べている。これは、第2分節でのHE30に反対する意見である。RA46は信じ、国民、政府を用いて、すぐ信じないということは日本人にはできないと、HN42に反対している。この分節では、信じが5回と比較的多く出ている。また大人も4回出ているが、これは前述したように、小出氏の本に影響を受けたものである。

第5分節では、T48がRA47に言及し、信じを用いて、信じることは大切だが、HNはどう考える、と尋ねている。HNは答えていない。MA51は国民、原子力、反対、電気、調べ、大人、責任、政府と多くの言葉を用いて、政府・国民のどっちもどっちと述べている。教師はT52で、再び信じを用いて、すぐ信じないってどういうこと、と子ども全体に尋ねている。その後、子どもたち



からは、信じることをめぐって意見が出されている。その後の発言者は8名全員、信じを用いている。HE53、UR57、YR60、FY61は信じないというのは難しい、RA58は信じるってことは大事だけど自分で調べることも大事、YK59は人を信じることは大事だけど国のことだからもっと考えて…と、様々な立場から意見が出ている。この分節で、教師も信じを2回用いている。

第6分節では、まず教師がT62で小出さんを用いて、「話題がそれちゃうかもしれませんが…」と断りつつ、YSに小出さんの文章の朗読を聞いて思ったこと（ノートに書いたこと）を発言するように促している。YS63は政府、安全、信じ、後悔を用いて、政府の安全神話を信じた国民はどれだけ後悔しているかと発言する。教師はT64で信じ、国民、後悔を用いて、国民は信じて後悔してしまった、すごい間いだと評価している。その後、KS65は国民、責任、原子力、政府、嘘、騙す、を用いて、少し原発に頼ろうとする気持ちがあったから国民は騙された、と述べている。この分節では、子どもたちから、政府、国民が2回、安全、信じ、後悔、責任、原子力、嘘、騙すが1回、用いられており、授業の最初の段階と後半で出た内容が共に出ています。

以上のように、本授業では第1分節で、原発を許した国民にも責任があるかということが検討され、国民、政府、原子力、責任といった、追究課題をストレートに示す言葉が多く出ていた。その後、第2分節では騙すも出て、騙された国民に責任があるのかについて検討がなされていた。第4分節から信じが増えていた。教師も第5分節でこの信じを2回用いて、信じをめぐる議論を促進させていた。第5分節では子どもからも信じが8回出ており、議論の中心になったことがわかる。その一方、授業の前半で多く出ていた責任は、第5分節以降、教師および子どもからほとんど出ていない（MA51とKS65から各1回）。このことは、本時の最初の追究課題である、「騙された国民に責任はあるか」といった点の追究が最後、やや曖昧になったことを示している。また、本授業では多くはないが安全も子どもから出ている。特に、最後に第6分節で出た安全（神話）は非常に重要な観点を示している。一方、教師からはこの安全は全く出しておらず、こ

のあたりにも教師と子どもの意識のズレが伺える。

## 5. まとめ

以上の、「発言表」による授業分析から、各事例は次のようにまとめることができる。事例①では、教師の丁寧な問いかけによって、売る側の販売上の努力、特にお客さんに話をするという意味について検討がなされていた。さらに、売る側と買う側の関係も追究され、SEによって「喜びの回路」という美しい表現でまとめられていた。ただ、教師は、子どもと一対一的な対応をしていることが多く、子どもたちは教師に向けて発言していることが多かった。その分、子どもどうしの質問—応答や、議論はあまりみられなかった。また、結論はまとまっているが、もう少し具体的な事実に基づきつつ、異なる意見を交流できれば、社会科学習としてより充実したものになったと思われる。例えば、くだものの紹介をされても興味がない人はうれしくないという RE42・44 の発言などが、もっと全体への問い（意見）として取り上げられれば、他の子どもの考えをゆさぶって、子どもどうしによる検討を深める契機になったかも知れない。この RE や SE のように、自分独自の観点から発言する子どもが育っているので、このクラスの授業では、今後、子どもどうしによる意見の深め合いも十分、可能であると思われる。

事例②では、授業の前半、原発を許した国民にも責任があるか、といった点が幅広く検討され、子ども達は様々な意見を多く出していた。そして、その検討は、(騙されたにもかかわらず)騙された国民にも責任があるのか、といった話題になっていた。後半、子どもから出た「信じる・信じない」という発言を教師が取り上げたこともあって、(人や政府を)信じること自体の是非について活発な議論が起きていた。教師は最後の方で、「政府の安全神話を信じた国民は今どれだけ後悔しているか」という YS63 の発言を取り上げ、評価していた。この YS63 の発言は確かに貴重である。ただ、その発言の中で、国民が信じて後悔したという局面が教師によって強調されて、授業が終わっている。しかし、それだけでなく、YS 発言での、国民が「政府の安全神話」を信じたという局面にも光を当てれば、それまでの「(人や政府を)信じる・信じない」

といったやや拡散的な議論に対して、その信じる対象・内容を限定することができ、社会科としてより意義のある授業のまとめができたように思われる。ここで出た「安全神話」とは、潜在している危険性を誤魔化して見えないようにする作為である。この「安全神話」を信じた国民の責任について意識し、考えることは、まさに、重松鷹泰が重視した、問題解決学習によって「だまされない人間をつくる」<sup>13)</sup>ことに通じている。このような批判的思考力の形成につながる貴重な意見が出ていたのである。

以上みてきたように、授業におけるコミュニケーション過程（教師と子どもの言語的対応関係や、子どもによる発言の列挙・羅列、質問一応答、議論等の過程）と学習内容の展開過程とを、「発言表」という資料に統一的に表現し、その可視化された資料（エビデンス）に基づいて授業の解釈を行うことができる点に、様相—解釈的な授業研究の重要な意義がある。このような研究を進めることで、授業でのコミュニケーションと学習内容の展開とを統一的に把握し、指導する側の（柔軟で間接的な）制御可能性を高めることが期待できるのである。なお、現在、様相—解釈的な研究の大きな課題は、その適用が内容系の教科での「話し合い」が中心の授業に限られることにある。ただし、この点に関しては、その適用可能性を高めようと無理に「変形」を重ねることよりも、どのような対象に本研究法が向いているのか、その適用の可能性・限界性を明確にしていくことがより重要だと考える。「万能薬」のような、授業研究の方法は恐らくないのであり、どのような対象によく効果があるのか、を今後、丁寧に示すことが様相—解釈的研究の信頼性を高める途だといえよう。

### 【注】

- 1) Mehan, H (1979) Learning lessons : social organization in the classroom. Cambridge, MA. Harbard University Press.
- 2) Cazden, C. B (2001) Classroom discourse : The Language of Teaching and Learning. 2nd ed. Heinemann.
- 3) ワーチ, J. V『行為としての心』 佐藤公治、他（訳） 北大路書房 2002年。
- 4) 村瀬公胤「教室談話と学習」秋田喜代美編『授業研究と談話分析』所収 日本放送協会出版社 2006年、および、藤江康彦「教室談話の成立機制 ー行為—ローカル

- な文化-制度的装置の相互関連に着目して-」教育方法学研究第26巻 2001年など。
- 5) 田端健人「授業における『相互理解』の現象学的考察」教育方法学研究第26巻 2001年など。
  - 6) 秋田喜代美「学校でのアクションリサーチ」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドへのいざない』所収 東京大学出版会 2005年、および、丸野俊一・松尾 剛「対話を通じた教師の対話と学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習』所収 明石書店 2008年など。
  - 7) 重松鷹泰『授業分析』明治図書 1961年。
  - 8) 現在、それらの記録は愛知教育大学に保管されている。
  - 9) 「社会科の初志をつらぬく会」は民主主義社会を支える人間の形成を目指し、社会科での問題解決学習を特に重視している。筆者は1981年から本会の会員である。
  - 10) 田代裕一「授業実践の様相-解釈的研究 -グループ活動を含む授業事例の分析-」教育方法学研究第35巻 2010年など。
  - 11) 中野和光は、授業だけでなく、授業評価もコミュニケーション過程である、と指摘している。中野和光「教育評価の記号論的モデル」『授業と評価ジャーナル 第3集 情意領域の評価と指導』水越敏行・梶田叡一編 1983年 所収 140頁。
  - 12) 中村亨「発言表を使用する授業分析 -授業における子どもの相互関係にふれて-」教育方法学研究第12巻 1987年。
  - 13) 名古屋大学で、重松鷹泰が担当していた教育方法学講座を後に継いだ的場正美は、重松は「問題解決学習」を通してだまされない人間を作りたいと主張していたと述べている。社会科 Navi No.01 座談会「小学校社会科のめざすもの」 2012年。

西南学院大学人間科学部児童教育学科





新潟県 N小学校3年 A先生指導 社会科 事例①-2  
 (授業における発言内容の一部) 2011年12月15日

教師		子ども		節	教師	子ども
1	教師	1	子ども	1	教師	子ども
2	教師	2	子ども	2	教師	子ども
3	教師	3	子ども	3	教師	子ども
4	教師	4	子ども	4	教師	子ども
5	教師	5	子ども	5	教師	子ども
6	教師	6	子ども	6	教師	子ども
7	教師	7	子ども	7	教師	子ども
8	教師	8	子ども	8	教師	子ども
9	教師	9	子ども	9	教師	子ども
10	教師	10	子ども	10	教師	子ども
11	教師	11	子ども	11	教師	子ども
12	教師	12	子ども	12	教師	子ども
13	教師	13	子ども	13	教師	子ども
14	教師	14	子ども	14	教師	子ども
15	教師	15	子ども	15	教師	子ども
16	教師	16	子ども	16	教師	子ども

教師の発言: 朝日さんの話 書べてると努力している。どうしてだろう? / ノートに自分の考えを書いて / 一人で ペアあんで話す? / ペアとかで、相談していい? / ペアとかで考えてもいいよ / 分かったことをもとにして考え / 問題をよく見て、考えてみよう / 書いてあるのをよく見て / 朝の影にしますか / じゃあ、朝の影にしよう / (Aの口から) 問題をよく見て / 書いてあるのと似てくれない? / 朝日さんと来た人、手を / じゃあ、お話を聞こう、どう? / あ〜これはね(話し出す) / 朝日さんが努力すると / 何回も来てくれると〜 / 朝日さんも努力 / 努力しているのはどうしてか / 聞いて、問題を覚えてください / 買う人がおん来て、売りたい / 努力する、買う人がおん / どうなってる? / あ〜そうだね / なるほど、昔の回廊か / 分かったことか考えたことを / ノートしよう

子どもの発言: う〜ん / (小さい声で) ねえか〜い / ペア、ペア、ペア / (小さい声で) どうしてか〜 / う〜ん / 何かポイントがあるのかな / どうして、どうして、どうして / ねえ / (嫌で話し合う) / 来てくれると〜、おかった! / (話をもとに戻す) / 朝日さんなど、また来たい / 朝日さんと話をするのが楽しく / 朝日さんのために努力していて / お客さん、もう一度来てくれる / 安くおいしい、お話をこめて / 安心なくだもの、多く売りたい / 朝日さんが何回も来てくれて / 朝日さんも喜んで / 朝日さんも楽しんで / 買う人たちが喜んでくれるよう / 朝日さんの話をよく聞いて / つながる / つながる / 繋りまし / 繋がっている / 繋りまし、繋りまし、お話を / 繋りの回廊 / 繋りまし、繋りまし、お話を / 繋りの回廊

教師の記号: ① ② Σ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

子どもの記号: ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

\* 本授業で出された主要な言葉の記号 (出現順)

- ① ……橋口さん
- ② ……買う人・お客さん
- ③ ……喜(び・んで・ばない)・うれしく(ない)
- ④ ……努力(どりょく)
- ⑤ ……おいしい(く・い)
- ⑥ ……安(い・く)
- ⑦ ……くだもの(果物)・なし
- ⑧ ……来(たい・て・よう)
- ⑨ ……売(れ・る・り)
- ⑩ ……また・もう一度
- ⑪ ……話(す・を)
- ⑫ ……楽し(み・く)
- ⑬ ……紹介
- ⑭ ……安心
- ⑮ ……何回も・何度も・繰り返し
- ⑯ ……つながる・輪・回路





長野県 O中学校2年 N先生指導 社会科 事例②-2

原発事故はなぜ起きたのか   2011年度																								
授業における発言内容の一部																								
教師												分各分節での主要な言葉												
T	K	Y	Y	K	R	N	R	Y	M	H	H	K	T	H	T	R	M	F	C	教師		子ども		
S	U	S	K	I	T	O	H	A	R	T	K	E	R	O	A	N	N	K	A	Y	教師	子ども	教師	子ども
												こゝなつたのも日本人のせい すぐ信じないっていうのは 日本人にはそれではない すぐ信じない 人の言ったこと 先生の言ったことも信じない 国民は政府の言ってることを信												
												信じてるってことは大事なこと じゃないよ。国民さん、どう ちよっとよぶあ考えみてあげ												
												国民でも風潮に反対した 多い もし いろいろと調べたり 大人 責任はないと思うけど 結論的に見るとどちらでもどっちだど												
												この国民さんが言ってくれた すぐ信じないっていうこと ちゃんと言分で判断しなさいよ												
												ぼくも大人さんと同じで 信じないっていうのは難しい 人を信じないっていうのはダメ すぐ信じないっていうのもダメ ちゃんと言分で考えて 調べてよかったら信じる すぐで信じないの分らないけど 信じてたってことはそれなりに												
												やっぱり信じてることは大事だと 信じてるっていうことは大事だと 自分で判断するってことも大事 人を信じてることは大事だけれど 国のこと もっと考えてから 政府は国民を動かしたりとか 動かしちゃうのだから信じます 日本人が政府を動かしたの 政府を信頼してたらだとしても 日本は、いろいろ変遷してきた これは大丈夫だと思ってる人も 信じてるっていうことは大事												
												YS君 悪いことを言っていて ちよっと教えてくれますかね												
												安全神話、国民、忘れられ放棄 原発を作りたくはなかったら 誰をつかれても騙されなかった 少し原発に懐かうとする気持多												
												では、今日の授業の感想を												
*本授業で出された主要な言葉の記号 (出現順) 政府 責任 騙(す・され) 国民・日本人 原子力・原発 許し・賛成 信じ 反対 電気 説明 調べ・聞いたり 安全(安全神話) 小出さん 大人 国・日本 嘘 後悔																								