

授業研究の方法論的枠組みに関する一考察

中 野 和 光

(昭和62年9月10日 受理)

1 はじめに

筆者はかつて, 学年, 教科, 施設, などの教授の枠組, 条件に関するものを教授の外延的側面, 教授それ自体を教授の内包的側面として, 両側面を対象とした教授理論, 教授計画が存在しうること示した⁽¹⁾。(図1, 図2)

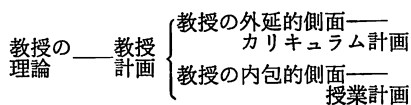


図 1 (2)

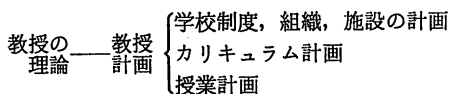


図 2 (3)

本稿においては, この構想にもとづいて, 授業におけるとくに技術を研究する場合の方法論的枠組について, 一つの提案を行ないたい。

2 授業とは何か

最初にこの構想における, 学校制度, カリキュラム, 授業の関連を一つの図の中に表わしてみよう。この構想において, 学校制度とカリキュラムは, 教授の外延的側面であるが, それは, 学習者の学習のコースにかかわっている。この学習のコースを図解すると, 次のような学校制度の図となる。

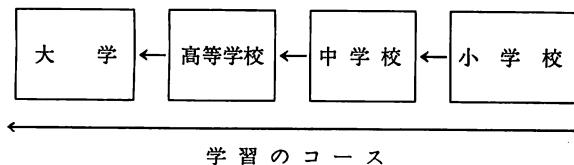


図 3

今, このうちの小学校におけるカリキュラムと授業の関係を図4のようにあらわしてみる。

学年 教科	6 年	5 年	4 年	3 年	2 年	1 年
図 語						
社 会						
算 数						
理 科						
音 楽						
図 工						
体 育						
家 庭						
特 活						
道 徳						

学 習 の コース

図 4

これは, 1年から6年までの子どもたちの学習のコースを教科毎に一つの流れとしてとらえたものである。便宜上, 子どもたちは, これらの教科毎のコースの上を直線的に進むことになっているが, 実際には, 子どもたちは, 1年において, 国語, 算数, 理科, 音楽, …… , 2年において, 国語, 社会, 算数, 理科, 音楽, …… , と, いわば, らせん的に進んでいる。

次に, この学習のコースを構成する一単位としての一時間の授業を分析してみよう。授業は, こ

こで, 教師と生徒との教材を媒介とした相互作用であり, その中で, 生徒は, 教師の設定した授業の目標に向かって, 到達しようとする過程であると考え。今, 生徒が, 目標に向かって到達しようとするプロセスを, 一つのフローシステムと考

えると、一時間の授業は図5のようにとらえられる。

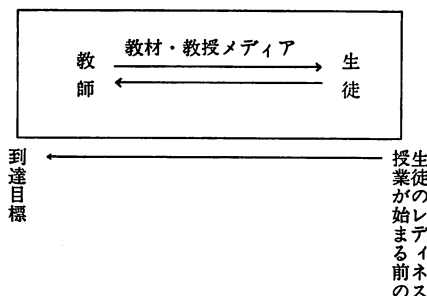


図 5

3 授業研究のモデル

授業を一つのフローシステムととらえる場合の授業研究の視点として、筆者は、ホーズ Hawes, L. C. の次の説明にもとづいてみたいと思う。

ホーズは、実証主義的研究と現象学的研究のちがいを次のように述べている。

「流れの土手に立っている研究者は二つの選択肢をもっている。流れの中に入っていくか、流れの外にとどまって、ダムと水門をつくることによって流れを操作するか、である。前者は現象学的アプローチであり、後者は実証主義的アプローチである。」⁽⁴⁾

ここで、授業をこのたとえにおける流れと考えると、授業の研究には、授業を外から観察する立場と、流れの中に入っていく、直接子どもたちと切り結ぶ立場の二つの立場が成立することになる。前者を授業における観察的立場、後者を授業における主体的立場と名づけてみよう。授業の中で、直接子どもと切りむすぶ教師は、第一に流れの中に入っていく研究者である。しかし、教師は一方、授業を録音、録画して、授業にそれを分析するときは、観察者の立場に立っている。また、指導案の設計の中には流れの設計が含まれている。教師は、この場合、流れの中に入っていく研究者と、流れを操作して観察する研究者の一人二役を行なっていることになる。

流れの中で、教師の指導の下に学習する子どもは、では、観察的立場に立ち得ないかという、子どももまた、一定の時間を経てのちに、その授業を客観視することがあるであろう。

今、これらことを図解して、図6のように示してみよう。

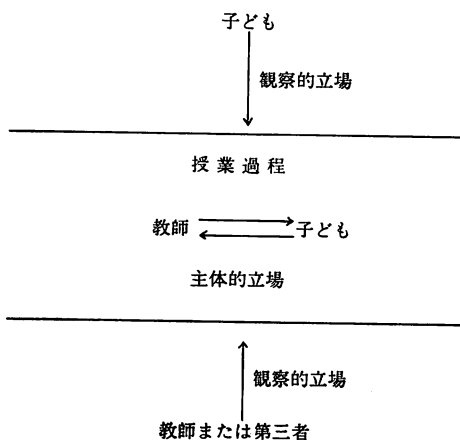


図 6

4 授業の客観的実証的研究

それでは、この授業研究のモデルにおける観察的立場に立つ研究はいかなるものかを検討してみよう。

授業研究において、このような立場に立つ研究は、一般的に、過程——結果アプローチまたは教授効果アプローチと呼ばれる。過程——結果アプローチの代表的モデルとして、ダンキン Dunkin, M. J. とビドル Biddle, B. J. の授業研究のモデルをあげてみよう。

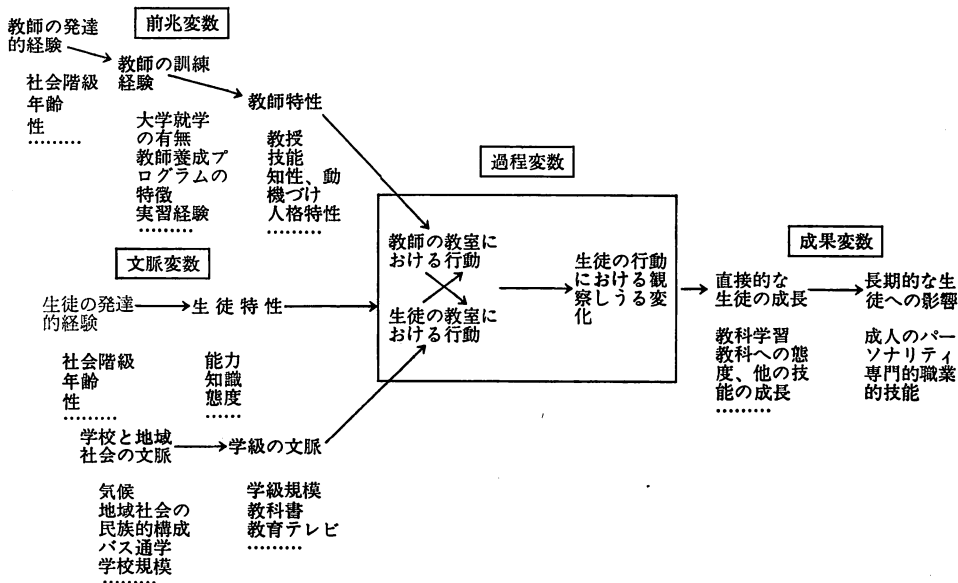
この図から、次のような研究視点が導き出されることがわかる。

- イ 教師の特性と授業過程との関連
- ロ 教師の教室における行動と生徒の教室における行動との関連
- ハ 授業過程と学習成果との関連
- ニ 授業の文脈と学習成果との関連⁽⁶⁾

過程——結果アプローチは、これらの関連を明らかにするために、普通の授業または実験授業において、以下のような方法を用いて研究を行なう。

- イ インフォーマルな観察
- ロ 評定尺度法
- ハ 授業観察
- ニ 授業記録⁽⁷⁾

これらの方法で得た情報の取り扱いにおいて、過程——結果アプローチの特質は次の点にあると

図 7⁽⁵⁾

考えられた。

- イ 授業を量的に記述する
- ロ 相関分析に多く依存する
- ハ 実験研究をしばしば行なう⁽⁸⁾

5 授業の主観的解釈的研究

授業のこのような客観的実証的研究に対して、授業の主観的な解釈的な研究が存在する。この研究は、歴史的には決して新しい研究というわけではなく、19世紀に、ティルタイによって、自然科学に対立する精神科学の方法として定立されたことに端を発する。この研究は今日の西ドイツの陶冶理論派の教授学に受けつがれている。その特徴は、クラフキー Klafki, W. によれば、次のようなものである。

- (1) 教育実践の状況の解明を行ない、実践上の決定の援助を行なう。
- (2) 国家や経済からの教育への要求に対し、青少年の発達への責任という見地から、教育(学)の相対的自律性を主張する。
- (3) 教育現実および一切の教育理論を歴史的事象と見なしている。
- (4) その方法は、現実の教育問題の歴史的背景

を問い、次に問題史的分析をとおして、当の現実問題の解決を目標とした固有の体系的記述を行なうのである⁽⁹⁾。

授業の実証的研究と授業の解釈学的研究とを区別するものは、次の点であると考えられる。実証的研究が、授業における諸事象を歴史的社会的なさまざまな文脈から離れて一般化しようとするのに対し、解釈学的研究は、歴史の文脈における特定の行為を理解しようとする点である⁽¹⁰⁾。

授業のこのような解釈学的研究と並んで、現在勃興しつつあるのは、授業の現象学的研究である。存在論は現象学としてだけ可能であるが、この現存在の現象学は、言葉の根源的な意味における解釈学である⁽¹¹⁾、と述べたのはハイデッガーである。現象学の根底には解釈学的分析が存在することについては、ラニガン Lanigan, R.I. が、現象学的方法としてあげた次の記述によって知られる。

すなわち、ラニガンによれば、現象学的方法是相互に共働する三つの段階に分かたれる。

- (1) 現象学的記述の段階
- (2) 現象学的環元(定義)
- (3) 現象学的解釈(記号論あるいは解釈学的分

析)⁽¹²⁾

授業における主観的解釈的研究は、このように、古い伝統に根ざしたものであるが、近年において再び、それが、強調される理由はなんであろうか。

シュールマン Shulman, L.S. は、過程——結果アプローチが近年において、次第に衰退した理由として、次のものをあげている。

第1は、そのアプローチが、目標を達成すると同時に、この研究では達成できないものが要求されるようになったこと。

第2は、この研究では、たとえば、教師の教授スタイルと生徒の学業成績や学習態度との相関を研究する場合、何百ものデータの中から、望ましい学業成績や学習態度と相関すると考えられる教授スタイルを見出そうとする。ところが教室における教師は必ずしも、この望ましい教授スタイルに合致した行動をとるかどうかわからないし、また、望ましい教授スタイルに合致した行動がつねにいつも生徒の学業成績と相関するわけではないことも明らかになった。

第3に、これがもっとも重要な理由であるのだが、それが、実証的に相関関係を問うのみで、なぜそのような相関関係が起こるのかという理由を問わなかったことである。ある行動が行われることの原因は、探究されるが、理論的に意味のあるメカニズムに関する説明は求められなかった。そ

の視点は、工学的なものであって、科学や、歴史のそれではなかった⁽¹³⁾。

これらの理由のうち、第1の過程——結果アプローチでは明らかにしえない研究の一つとして、眼に見えない教師の思考過程の研究をあげてみよう。この研究は、クラーク Clark, C.H. らの回顧によれば、1968年のジャクソン Jackson, P. の『教室における生活』と題する、教師の行動の背景にある精神的拘束条件や精神的過程を記述し、理解しようとした研究に端を発する⁽¹⁴⁾。

教師の思考過程の研究と過程——結果アプローチのちがいを端的に述べると、過程——結果アプローチの対象は、「観察しうるもの」であるのに対し、教師の思考過程の研究は、「観察しえないもの」を対象にしていることである。

クラークらは、二つの研究のちがいを図8のようにあらわしている。

それでは、観察しえないところの教師の思考過程はどのような方法によって、明らかにされるのであろうか。

クラークらのあげた方法は、次の5つである。

(1) 教師が指導案に書いたり、教材について判断を下すとき、自分の考えをすべて記録して残し、その記録にもとづいて分析するという方法である。

(2) 授業のある場面の録画テープあるいは録音テープを再生し、その場面における教師の思考を

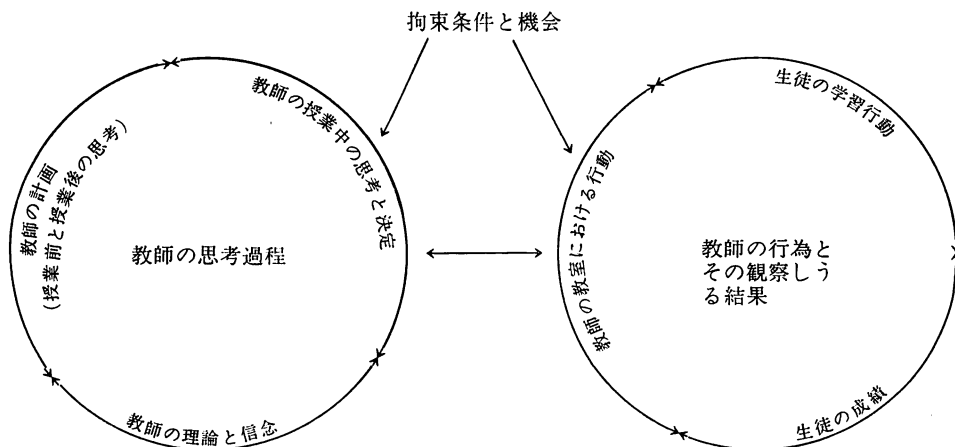


図 8 (15)

思い出して、報告し、その報告を分析する方法である。

(3) 教師に、ある仮定の授業状況や教材や生徒を設定し、その場合における教師の授業の方針をたずねる方法である。

(4) 教師が自分のつくった指導案について、(i)指導案が書かれた文脈 (ii)そのような教授過程を設定した理由 (iii)授業後の指導案に対する反省と評価について、報告し、この報告や、その後のその教師に対するインタビューにもとづいて、分析が行なわれる方法である。

(5) 教師は、一つの単語または文を書いたカードを見せられ、どのカードとどのカードが似ているか、ちがっているか、そのわけはなぜかをたずねられる。研究者は、この回答にもとづいて、その教師の「精神的拘束条件」を分析する方法である⁽¹⁶⁾。

クラークらのこの教師の思考過程の研究方法のうち、(2)、(4)は、わが国の授業研究会においてよく見られるものである。教師に自分の思考過程を語ってもらい、それを分析するこれらの方法は、たしかに、過程——結果アプローチではなしえなかったものである。この研究の特徴は、授業において主体的立場にあるところの教師の主観、思考を明らかにしようとするところにある。

このことは、主観的解釈的研究は、観察的立場から授業を解釈するだけではなく、主体的立場にある授業者の視点や思考をも問題にすることを示している。シュールマンのあげた、過程——結果アプローチの衰退の理由の第二の理由を検討してみよう。それは、過程——結果アプローチによって明らかにされた結果に教師は必ずしも従わない、また、従ったとしても必ずしも、その通りに結果が出るわけではない、ということであった。過程——結果アプローチにおいて、厳密な手続きを経て、ある関連がたしかめられたにもかかわらず、このような結果が生じることの理由は、「教育実践には当該の科学より以外の条件や要因を含んでいる」(デューイ)ことに第一にもとめられる。では、授業研究が、授業にかかわるすべての条件や要因を含みこんでなされたとしたら、そのような授業研究は授業を完全に統制しうるであろうか。おそらく、それも不可能である。なぜなら、条件や要因はすべて統制しえても、日々に変わっていく歴史的存在であるところの教師と子どもたち自身は、それに新たな意味を与えていくであろうからである。人間が歴史的存在であること自体を統制できないかぎり、過程——結果アプローチ

は、授業を完全に統制しえず、間接的に知見を提供するにとどまるであろう。教師や子どもを歴史的存在ととらえることは解釈学的研究の特色であるから、ここに、授業研究において、解釈学的研究が強調される理由がある。

過程——結果アプローチが衰退した第二の理由を検討してみよう。それは、過程——結果アプローチは、相関関係を実証的に追求するが、なぜそのような相関関係が生ずるのかということに対する理論的説明は与えない、ということであった。過程——結果アプローチのこのような性格は、その研究上の基礎をなすところの行動主義心理学に由来していると考えられる。すなわち、行動主義心理学そのものが、刺激——反応の相関関係を追究して、反応を制御しようとする工学的性格をもっていると考えられるのである。

以上のシュールマンのあげた三つの理由の他に、授業研究において、解釈学的研究が必要とされる理由を今一つ考えてみよう。

授業を一つの流れと考える場合、生徒が到達目標に到達したかどうかを評価するために、行動主義心理学にもとづく行動目標による評価がしばしば行なわれる。ところが、実際の授業においては、指導案から逸脱したり、目標とはかかわりのない生活指導に関することに時間をとられることがしばしばある。これらの逸脱や目標とはかかわりのない教師の行動が教育的に見て意味のあることが少なくない。学習のフローという点においては、直接には寄与しない教師のこれらの行動は、主要には、教室における教授行動を学習成果との関係においてとらえる過程——結果アプローチにおいては十分にとらえられない。指導案から逸脱したり、目標とは直接かかわらない事柄にとりくんだりする背景には教師の一定の判断があると考えられる。このような判断に関する事柄は、たしかに、主観的な解釈的研究が得意とする分野であるだろう。

以上、要約するならば、過程——結果アプローチは、客観的実証的研究という点で、それ自体成功した方法であるが、授業には、過程——結果アプローチではとらえられない側面があることが気づかれた。とりわけ、学習のフローとは直接かかわらない教育活動や、授業における主体的立場に立って、子どもと切り結んでいる教師の思考過程をとらえるには、主観的解釈的研究がより適切であると考えられるようになったのである。

このように主観的解釈的研究の重要性が気づかれるようになったとはいっても、主観的解釈的方

法には、また固有の欠点があることも指摘されねばならない。すなわち、主観的解釈的方法には、往々にして、個人の個人的好悪の感情などが入りこみやすいということである。

6 授業における技術の研究

わが国における授業研究を、図1、図2、図3に帰って、整理してみよう。図2および図3から、授業研究にはたとえば、次のような類型が存在することが導き出される。

- (1) 授業過程を一般的に研究するもの
一般教授学的研究、たとえば、問題解決学習の研究や発見学習の研究など。
- (2) 授業過程を教科毎に研究するもの
教科教授学的研究、国語における一読総合法や文芸研の研究、算数における水道方式の研究などは、この中に入る。
- (3) 授業過程を学年毎に研究するもの
たとえば、一年の算数、といった研究、高学年の社会科といった研究もこの中に入る。
- (4) 授業の枠組の設計に関わる研究
たとえば、合科総合学習の研究や、オープンスクールのように、教科や学年制の再編にかかわる研究。
- (5) 授業における教材づくりを中心とした研究
理科から出発して、社会科などもその研究の範囲を拡げている仮説実験授業の研究などが代表的なものである。
- (6) 授業における集団の組織化を中心とした研究
学習集団づくり研究、学級集団づくりの研究などである。
- (7) 授業における教授メディアに関する研究
視聴覚教育、放送教育の研究。
- (8) 授業の設計、実施、評価に関する研究
教育工学、教育評価の研究。

研究の性格から、これらの授業研究を分類すると、授業研究には、大きくは、授業の中で、事象と事象との相互関係を追究するいわば授業の中で

の法則性を追究する研究と、授業過程の構成のしかた、教材づくり、教授メディア、集団づくり、学年学級の枠を撤廃する試みなどのいわば授業における技術を追究する研究とに大別される。

授業の中での法則性を追究する研究も、それが授業の改善をめざして行なわれるかぎり、広い意味での技術学的研究に属する。

授業における技術の研究という場合の技術を本研究の構想にしたがって次のように分類してみよう。

教授の外延的側面にかかわる技術

——学年、学級、教科、施設、などの教授の枠組、条件に関する技術

教授の内包的側面にかかわる技術

——その枠組の中で行なわれる教授それ自体にかかわる技術、すなわち、授業過程の構成、教材、教授メディア、集団の組織化、等の技術

わが国の授業における技術の研究は、一般的に、学年学級制を教授の外延的枠組として前提とした技術の研究が多い。

研究の方法を検討してみよう。

これらの授業研究の多くは、校内研究であり、学校の公開授業研究であれ、実際の授業をもとに、授業者と参観者とがその後の研究会で、討議を行なう形で行なわれる形が一般的である。この意味で、わが国の授業研究会は、授業における主体的立場と観察的立場を組織化したものであるといえることができる。この場合、主体的立場においても、観察的立場においても、主観的解釈にもとづくことが多い。つまり、わが国の授業研究会の多くは、主観的な解釈を基礎にしながら授業における技術の研究を行なってきたのである。

わが国において、過程——結果アプローチに類する研究は、教育工学的な授業研究か、学会発表のような、研究に何らかの客観性を求められる場合である。この場合の授業研究の方法は、一般的には、(分析)——設計——実施——評価という形をとる。評価は、S-P表などを使って、設計された授業プログラムによって、生徒がどのように目標を達成したかを数量的に把握し、プログラムの評価を行なおうとするのである。ここでは、相関関係の量的把握によって、研究に客観性を持たせようとしている。また、この評価法は、客観的なものでありながら、設計——実施——評価のサイ

クルにくみ込まれることによって、教師の主體的な目標追求活動としての教授学習過程の中でその調整活動としての役割を果たしている。この研究の枠組のすぐれている点は、プログラムの客観的な評価を行なう点である。この研究の枠組のよくない点は、授業プログラムと学習成果との関連が強調されて、授業過程の中での、教師の発問、応答、生徒への指導活動などのいわば、主観的解釈によらなければ評価しにくい側面がおろそかにされることである。

わが国の授業研究における主観的な解釈による評価と客観的な評価の両方をあわせもった研究の枠組はないであろうか。

筆者はかつて、評価を、授業をコミュニケーションとするメタコミュニケーションとしてとらえることを提案した⁽¹⁷⁾。すなわち、ここでは、評価は設計——実施——評価のサイクルにくみこまれるというよりも、むしろ、教授学習過程の外にあって、教授学習過程の目的性を保証しよとする。(図9)



ここで用いられる評価は、事前テストなどの診

断的评价や、単元や授業の途中で行なわれる形成的评价、総括的评价としての到達度評価だけでなく、教師による自分の授業に対する自己批評、生徒による感想、参観者による批評などを含む。すなわち、評価を教授学習過程の外の観察者の立場におくことによって、観察者の立場からの評価をとり入れることを可能にするのである。授業におけるさまざまな技術、あるいは技術を構成する要素、たとえば、指導案、教材、教授メディア、授業のストラテジーなどは、観察者の立場からの評価と主体的立場からの評価の両方によって評価され、分析されるであろう。

評価の中に、客観的データだけではなく、主観的印象を含むべきことについては、ナッパー Knapper, C.K. もまた提案している。ナッパーによれば、「プログラム評価の目的は、教育評価の一般的な絵を描き、何が起こったか、それは何故か、を測定することである」⁽¹⁸⁾。

授業における技術の最終的な評価は、それが、用いられるか用いられないかということである。その意味で、技術の評価は、スクリヴン Scriven, M. がいうように「消費者レポート」⁽¹⁹⁾のようなものになるしかないのかもしれない。いずれにせよ、技術の研究は、その長所と短所、そのはたらきを、実際の授業の中でたしかめながら進めていくしかない。

注ならびに引用文献

- (1) 拙稿「カリキュラム構成に関する一視点—教授の外延的側面と内包的側面—」『福岡教育大学紀要』第31号 第4分冊 昭和57年 51-59ページ
- (2) 同上論文 57ページ
- (3) 同上論文 57ページ
- (4) Hawes, L. C., Toward a Hermeneutic Phenomenology of Communication, Communication Quarterly, Vol. 25, No. 3, Summer, p. 34.
- (5) Dunkin, M. J. and Biddle, B. J., The Study of Teaching, Holt, Rinehart and Winston, 1974, p. 38.
- (6) Ibid., pp. 48-30
- (7) Ibid., pp. 57-62.
- (8) Shulman, L. S., Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective, in Wittrock, M. C. ed., Handbook of Research on Teaching, AERA, 3rd Edition, 1986, pp. 9-10.
- (9) W. クラフキー著・小笠原道雄監訳『批判的構成的教育科学』黎明書房 1984 19-27ページ pp. 9-10参照
- (10) Smith, M. L., Publishing Qualitative Research, American Educational Research Journal, 1987, Vol. 24, No. 2, p. 176.
- (11) M. ハイデッガー著・桑木務訳『存在と時間』上 岩波書店 75-78ページ
- (12) Lanigan, R. I., The Phenomenology of Human Communication, Philosophy Today, 1979,

Spring, pp.6-8.

- (13) Shulman, L.S., op. cited, pp.12-13.
- (14) Clark, C.M. and Peterson, P.L., Teacher's Thought Process, in Wittrock op.cit, p. 255.
- (15) Ibid., p.257.
- (16) Ibid., pp.259-260.
- (17) 拙稿「教授学習過程の計画システムの設計に関する一考察」福岡教育大学附属教育工学センター『教育工学研究紀要』第3号 1981 9-15ページ 拙稿「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 1983 140-160ページ
- (18) Knapper, C.K., Evaluating Instructional Technology, Croom Helm, 1980, p.85.
- (19) Stufflebeam D.L. and Shinkfield, A.J., Systematic Evaluation, Kluwer-Nijhoff, 1985, pp.311-342.