

## 名大教育方法の授業分析と教育の科学化

### 一解釈の妥当性と知見の共有・蓄積一

#### 1 名大教育方法研究室内の授業分析の概略

- 記録の重要性
  - ・ データをもとに、互いの主張を検証可能にする
  - ・ 記録のもとの平等
  - ・ 教育研究の科学性
- 授業記録にもとづく授業分析
  - ・ 事実にねざす
  - ・ 多様なデータを用いる
  - ・ 主観を排除しない
  - ・ 整合的に解釈する
- 単元構想、授業設計
  - ・ 授業を作る概略は普段と同じ
    - 授業設計については、「教育方法学講義I-教育方法概論-」の第2回配布資料を参照。
  - ・ 研究的なねらいをもった単元構想・授業設計
    - ・ 単に、指導要領、教科書的なねらいの引き写しではない
    - ・ ねらいは、「この子」に即して立てられるべき
  - ・ 実践者と実践に関わる人々（同僚、研究者など）との協同的プロセス
- 子どもを深くとらえて、授業をするために
  - ・ カルテ・・・教師がとらえた子どもの姿を記述し蓄積

- ・ 座席表・・・座席表の中に、子どもの様子を書き込む

#### ○ 授業研究と授業分析

- ・ 授業研究
  - 授業の設計／実施／評価のプロセスを改善するための研究
- ・ 授業分析
  - 実施された授業の記録にもとづき、学習の様相を顕在化する研究
- ・ 両者の関係
  - ・ 授業研究の中核に授業分析が位置づいている場合もある。
  - ・ 授業設計、教材開発が中心の授業研究では、詳細な記録の分析を伴わない場合もある。
  - ・ 授業研究としての目的がやや後退し、教育の基礎研究として授業分析が行われる場合もある。
  - ・ この場合、研究授業は、準実験的な意味をもつ。

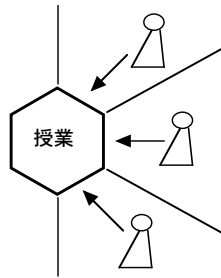
#### 2 名大教育方法研究室内の授業分析の特徴

- 初期の代表的著作
  - 重松鷹泰「授業分析の方法」, 明治図書, 1961年.
  - 重松鷹泰・上田薫・八田昭平(編)「授業分析の理論と実際」, 黎明書房, 1963年.
  - 重松鷹泰・上田薫・八田昭平(編)「続・授業分析の理論と実際」, 黎明書房, 1964年.
- 名大教育方法研究室内の授業分析の特徴
  1. 日本固有の代表的な質的授業分析のひとつ
  2. 事実の重視, 仮説が先行しない
  3. 授業記録(逐語記録を中心とする)の重視
  4. 成果の蓄積, 強靱な理論の構築をめざす

授業の内側(授業に含まれる諸事実)から  
授業(展開過程や子どもの思考過程)を  
説明しようとするもの
- 事実を重視した授業分析の意義  
教育の科学化

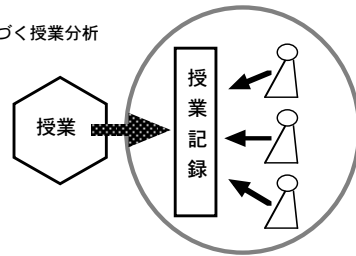
- ・「教育に参加する人々の協力を、したがって実践や研究の積み重ねを、可能にすること」（重松鷹泰「授業分析の方法」p.18）
- ・授業記録を、誰もが共通に承認できる資料として位置付け、それを土台にすることによって科学的な議論を成立させることが可能
- ・「強靱な真に実践を指導する力を持った」（p.16）教育理論の構築をめざす

授業分析以前



授業は一回性のものであり、かつ複雑である。観察者はそれぞれの観点から、観察し講評することは可能であるが、記録にもとづいた再検討や議論をすることができない。

授業記録にもとづく授業分析



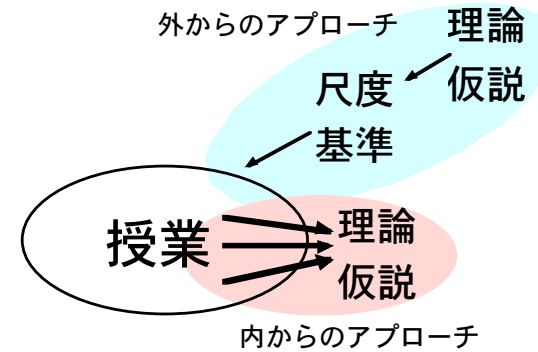
授業の一回性から、ある程度解放される。記録から授業は再現不能であるが、記録を何度も検討することは可能である。  
また、互いに議論するための資料として授業記録を共有し、各分析者の主張は、これに照らして検討することが可能になる。

図2-3-1 授業記録にもとづく授業分析の意義

柴田好章. 「授業分析における量的手法と質的手法を統合に関する研究」, 風間書房, 2002年.

○ 仮説を設定しない授業分析

「授業分析」では、仮説は考察の手がかりとして位置付けられるが、事実先行するものとして固定化されることなく、むしろ事実が先行することを基本的な態度としている



○ 内からのアプローチにおける事実と主観

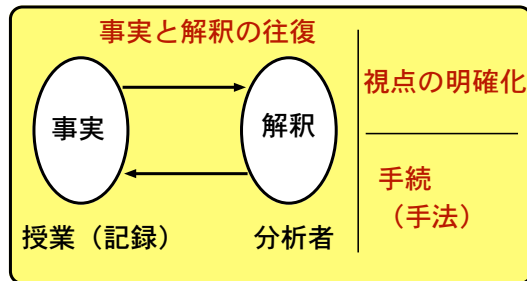
ところで、授業の外側にある尺度や基準、それが高度に定式化されたものであればあるほど、それを利用した分析結果は分析者に依存しないものとなり、結果の共有可能性や累積可能性が高まる。しかし、授業の事実を同定するためのものとして、授業の外側の基準や尺度によらないとするならば、分析者によってとらえられた事実は、主観に影響されることになる。いいかえれば、授業の事実から出発するといっても、分析者によってとらえられる事実は異なるわけである。

このように考えると、授業分析の成果を互いに交流したり、また成果を理論化に役立てたりすることは可能であろうか。分析結果が主観を免れないという点は、授業分析の限界性であって、「研究の累積」や「強靱な理論の構築」といった、授業分析の存在意義を否定することにつながらないのだろうか。

柴田好章. 「授業分析における量的手法と質的手法を統合に関する研究」, 風間書房, 2002年.

○ 解釈の妥当性を高める方途

1. 視点の明確化
2. 事実と解釈の往復
3. 手続（手法）



- 授業分析における視点の重要性
  - ・ 分析視点とは
    - ・ 授業の中の注目する点を記述したものである。
    - ・ 同時に、どこに注目するか分析者の立場が反映している。
    - ・ 見方を変えれば、分析者による分析者自身についての記述である。
  - ・ 視点の重要性の第1点、第2点
    - ・ 第1には、視点を意識的に把握しておくことは、分析者による事実の解釈過程をメタ的にとらえて方向づけることになる。したがって、分析者は独善的な解釈に陥ることのないよう、反省的に分析を進めることができる。
    - ・ 第2には、分析視点が明示されることによって、他者は分析結果とともに分析者の立場を知ることができる。そのため、分析者の主観を含んだ事実の解釈を、その背景とともに検討することが可能になる。このように、分析視点を自覚し、それを明示することは、授業分析の成果の共有可能性を高めることにもなる。
  
- 事実と解釈の往復
  - ・ 事実と事実の解釈を循環的な過程におく。
  - ・ 事実と解釈の循環を通して、事実と解釈との結びつきをより堅固にする。
  - ・ 曖昧さを無視したり割り切らないという点である。
  - 事実と事実の解釈を離れたものとせず関連を密にしていことが、解釈をより妥当なものとし、成果の共有・累積を可能にする方途であるといえる。
  
- 分析手続（手法）