

瑞浪市教育研究所による授業分析の特質

—「分析の視点」に着目して—

The characteristics of Lesson Analysis by Mizunami City Education
Laboratory (MCEL): Focusing on the analysis viewpoints

金 津 琢 哉*

Takuya KANAZU

キーワード：教育委員会，教育研究所，授業分析

Key words: Board of Education, educational research center, transcript-based lesson analysis

要約

授業研究の一部である授業分析は、教室での実践を変革し豊かにするため、学校の活動を改善するため、そして教師の専門的力量的成長のために様々な可能性を提供する。MCELは、瑞浪市のそれぞれの学校を代表する教師が会合をもち、授業記録を読み、分析し、解釈し、おのおのの意見を交換するという研究活動を経営してきた。授業記録と分析及び議論の結果は、学校内の全ての教師が読めるように、MCELによって広報の形で印刷され公開されてきた。

約50年間にもわたって公的機関において授業分析を継続した例は他に見られず、その意味でMCELの歩みは特異と言える。MCELの授業分析は、考察テーマの設定と分析テーマにもとづく資料の整理、そして解釈の過程が非常に重視され、その過程に十分な時間をかけている。考察テーマの設定、つまりMCELの《分析の視点》について分類を試みた結果、①個々の学習者の学びの質の分析、②教師の働きかけの妥当性の検討、③授業・単元の主題に対する評価、④授業・単元の設計に対する評価、⑤授業の全体的把握の5項目を得た。

通時的に50年の変遷をまとめた結果、次のことが明らかとなった。MCELの授業分析においては、第一に学習者の学びの質に関心が集まっている。学習者の学びの質に関する議論に最も重点が置かれている点にMCELの授業分析の特質が表れている。授業分析は、特定の授業記録の分析に基づいており、それにより教師はエビデンスに基づいた授業に関する研究を行うことが可能となる。

* 東海学園大学教育学部教育学科

Abstract

Lesson analysis, which is a part of lesson study provides various opportunities for changing and enriching classroom practices, for improving school activities, and for fostering teachers' professional development. The aim of this study was to examine how transcriptions of classroom communication and activities in lesson study help school teachers to understand the diverse range of talent and ability of their students and the effect of the subject matter and questions used in the class during the teaching process.

The data was derived from the study conducted at the Center for Educational Research established by the board of education of Mizunami city, in Gifu, Japan. The center has managed research activities in which representative teachers from each school in the Mizunami area met in the center, and read, analyzed, and interpreted the transcripts of lessons and exchanged their opinions. The transcripts of the lessons, and their results of the analysis and discussions appeared in the bulletin published by the center so that all teachers in the schools could read them.

As a result, I found that it is possible to ① analyze the learning quality of individual students, ② review the appropriateness of teachers' questions to the students, ③ evaluate the subject matter used in the lesson, ④ evaluate the design of the unit and the lesson, and ⑤ grasp the general concept of the lesson.

Lesson analysis is based on analysis of a certain lesson's manuscript, and it helps the teachers conduct evidence- based lesson study.

I 序論

1 研究の背景

授業分析の起源は、名古屋大学教育学部教育方法研究室の初代教授重松鷹泰を中心とした授業分析の手法を用いた子どもの思考体制の共同研究にある。そして、子どもの思考体制の共同研究を背景として、「授業分析が授業の研究方法として意識され、明確にされたのは1954年」(的場2013)である。

重松は逐語記録を基に授業を分節分けし、その相互の関連から授業の展開を構造的にとらえる方法(重松1961)を示した。重松の授業分析理論は、「発言の関連図」「構造分析表」(八田1962)、「発言表」(中村1986)、「中間項」(日比・的場1999)など、授業の逐語記録すなわち事実を出発点として理論を構成するという形で継承され、発展を遂げてきた。また、数値やアルゴリズムを用いた量的研究と、逐語記録や量的研究から導き出された構造図から語の出現パターンや授業展開要因を質的に検討するという、量的研究と質的研究との統合によって逐語記録の可視化と授業構

造の分析を試みる研究(柴田 2002)もなされた。さらに近年でも、中村の発言表を応用して協同学習の過程分析に特化した Group Discussion 表の開発(藤井・水野 2015; 藤井 2015)が行われるなど、授業分析の方法論的な発展が続いている。

しかしながら現在では、授業分析の用語が単に授業に関する分析的作業を示す言葉として使用される例(例えば住田ら 2016; 渡辺ら 2016)も少なからず見られる。八田(1962)、日比・的場(1999)など名古屋大学グループの理論的継承・発展と小中学校等の校内研修会等での普及とは別に、逐語記録を授業に関する臨床的反省のために利用する方法が教師に広く受け入れられたからである。それらの場合、授業について事実を基に考察する一局面を授業分析と表現していることが多い。本論文では、若干の混乱が見られる授業分析の用語を厳密に用い、重松の打ち立てた理論に限定する。

2 研究の目的

岐阜県瑞浪市教育研究所(以下、MCEL; The Mizunami City Education Laboratory)では、重松鷹泰の指導を受けた太田正彦が主導する形で1964年から授業分析が始まった。以来、現在まで営々と主要事業として授業分析が継続されている。約50年間もの長期にわたって公的機関において授業分析を継続した例は他に見られず、そういう意味でMCELの歩みは特異とも言える。

MCELの主要刊行物として『教育みずなみ』(1955年～2015年まで月刊・隔月刊として継続発刊)、『授業の研究』(第1集～第11集、1964年～1974年)、『教育研究所二十五周年記念誌』(1981年発刊)、『教育研究所五十周年記念誌』(2005年発刊)がある。それらを資料として、逐語記録に基づく授業分析の経緯を辿った結果、次のような事実が明らかとなった(金津 2016)。

MCELの授業分析では、考察テーマの設定と分析テーマにもとづく資料の整理、そして解釈の過程が非常に重視され、その過程に十分な時間をかけている。そして、授業分析を協働的に実行する組織を作り、研究者の参加と協力も得ながら行ってきた。このような丁寧な分析プロセスと協働的な関わりがあったからこそ、長期にわたって継続し、若い教師を育て、ベテラン教師の指導力を磨いてきたという成果がみられ、授業及び考察の共有と蓄積も成されたのであろう。つまり、MCELの授業分析は、授業分析創案当初の骨格を残しつつ、現場教師と教育研究所と研究者との長い協働の歴史を経て、教師教育に関する成果を残すと同時に事業を継続しやすい形での最適化も実践的に果たされていると言える。

そこで、本論では、公的機関として長期間継続されているMCELの授業分析について、その内容に踏み込んで検討する。具体的には、分析過程において重視されているところの考察テーマの設定及び解釈の過程に焦点を当てる。これにより、MCELの授業分析の特質を明らかにすることが本研究の目的である。1990年代以降、Lesson Studyとして国際的に評価され、普及してきた日本の授業研究は、多元的であり重層的であり多様である(秋田・ルイス 2008)。MCELの授業分析のような希有の事例を取り上げ、その特質を明らかにすることにより、授業研究の持続と進展

に寄与する結果を得ることができるからである。

3 研究の方法

分析過程における考察テーマの設定及び解釈過程は、MCELの主要刊行物である『教育みずなみ』誌上で逐次報告されている。そこで、本研究においては、『教育みずなみ』を主な資料として文献調査を行う。

『教育みずなみ』は刊行された時点では、10頁～30頁ほどの研究機関誌である。MCELでは既刊の『教育みずなみ』を年度ごとに製本して保管している。資料の保全を第一に考え、資料はMCELで閲覧し、考察テーマの設定及び解釈過程に関する部分については、複写ではなく許可を得てデジタルカメラで撮影した。

撮影した映像をもとにして、考察テーマの設定及び解釈過程が端的に表れている記述(MCEL独特の記述であるため他と区別して《分析の視点》と表記する。II-2にて詳述)を絞り込んだ。それらの記述には、考察テーマの枠組みと解釈の重点が比較的明瞭に表れている。

約50年間にわたる膨大な記述をもとにMCEL授業分析の特質を通時的に見いだすため、本研究では徒に詳細な分析を行わず、できるだけ簡明な名義尺度を設定する。考察テーマの設定及び解釈過程が端的に表れている記述《分析の視点》から任意に抽出した事例について定性的コーディングを行い、《分析の視点》を分類するための名義尺度(観点)を帰納的に導き出した。それらの観点に基づいて、全ての《分析の視点》を分類し、その結果について考察する。

II 本論

1 授業分析の「分析の視点」について

名古屋大学教育方法学研究室で授業分析を継承・発展に尽力した的場正美(2014)によれば、授業分析は次のように定義される。「授業分析は、授業研究の一手法であり、教育実践の事実、すなわち授業における教師と児童生徒の発言、活動、その他、授業を構成している諸現象を、できるだけ詳細に観察・記録し、その記録に基づいて授業を構成している諸要因の関連、学習者の思考過程、あるいは教師の意思決定など授業の諸現象の背後にある規則や意味を、実証科学的方法、社会科学的方法、あるいは解釈学的方法などによって多様に明らかにしようとする」。これは重松の授業分析の継承者による最新の定義と言えるため、的場の定義に従って論考を進める。

的場の定義によれば、授業分析によって明らかにしたいのは「授業の諸現象の背後にある規則や意味」である。そして、それらを明らかにするために「授業を構成している諸要因の関連、学習者の思考過程、あるいは教師の意思決定など」に着目する。つまり、「授業の諸現象」を切り分けるために「授業を構成している諸要因の関連」「学習者の思考過程」「教師の意思決定」という3つの方向性が提供されていると言えるだろう。授業分析の視点を分類する最も大きな枠組みとして上記の3つの方向性を参考にしたい。以下に、分析の視点について、八田昭平、日比裕、的

場正美について先行研究をレビューしておく。

重松の教えを直接受けた八田昭平は、授業分析の視点を次のように示した。

【八田昭平の授業分析視点(1963)】

第1 視点群(授業の何を見たらよいか、という観点からの、現象的な、外からの視点)

- ① 教師の意図と子どもの動きのずれ
- ② 子どもたちの間の考えのちがひ
- ③ 子どもの中の考えの変化

第2 視点群(良い授業とは何か、という観点からの、授業の良否の判断を含む視点)

- ④ 目標の未来性
- ⑤ 目標の柔軟性
- ⑥ 子どもの追究力とその評価
- ⑦ 集団思考
- ⑧ 生活経験

第3 視点群(授業を動かしているものは何か、という観点からの、実践的ないわば自らを
その中においてみている視点)

- ⑨ 目標の構造と授業の展開過程
- ⑩ 授業におけるつまずきと子どもの思考の発展
- ⑪ 学級の雰囲気と授業のリズム

八田の示した視点は、固定化した分類・技術や体系の構築を目指したものではない。「実践的ないわば自らをその中においてみている視点」という視点群への但し書きから読み取れるように、授業に対して素直に、かつ研究的に立ち向かう教師の実践的研究に役立つように作成されている。同時に、既成の仮説の排除を原理とする相対主義的、構成主義的な名古屋大学グループ研究者が授業分析に関与する在り方も反映している。

さらに言えば、「何を見たらよいか」という記述からすると、教師を中心に幅広い市民の参加も念頭に置いていると言えるのではないか。記録された事実を基点にして、授業という複雑な現象をどのように見て、どのような意味を見出していくかという実践的研究を志向している。そのため、八田の示した視点は、一つの授業に関してそれらを網羅して分析・記述すべきものではない。授業の事実を前にして、分析の手がかりを提供するものである。

日比裕は、八田のように分析の視点を図式化していない。子どもの思考体制をとらえることを目的とし、授業に対する価値判断を除外した。そして、6つの分析視点を基本的視点と総合的視点に整理し、以下のように提示した。

【日比裕の授業分析視点(1978)】

- 1 基本的視点
 - ① ずれ
 - ② 変化
 - ③ 関連
- 2 総合的視点
 - ④ 雰囲気
 - ⑤ リズム
 - ⑥ 間

基本的視点の①に「ずれ」が挙げられている。指導目標の実現が子どもの思考体制の発展として成立すると考える日比は、教師の指導目標が実際の授業において子どもの動きと齟齬を来す部分に着目し、「ずれ」と表現する。このように、基本的視点には子どもの思考体制の発展について、教師の意図とのずれ、授業過程における変化、子ども相互の関連において把握しようと試みるための着眼点となっている。

総合的視点の④に「雰囲気」が挙げられている。日比は子どもたちの様相を「正対」「立場の自覚」「全体への配慮

ないし自己評価」「ユーモアある人間的愛情」「美的形式への感受性」と表現した。それらをまとめて「雰囲気」という分析視点を提示した。「リズム」「間」についても、集団的観点から個人の思考をとらえる視点として提示されている。

日比の分析視点は、子どもの思考体制を解明しようという授業分析の思想をごく簡明に端的に表現したものとなっている点に特徴がある。

的場正美は、八田と日比の授業分析の視点にさらに検討を加えて次のように分析視点群を提案している。

【的場正美の授業分析視点(2013)】

第1視点群：構造的把握：授業の全体的構造的な把握をする視点

- ① 分節間構造
- ② 授業諸要因の関連構造
- ③ 学習集団構造
- ④ 共同体の学習構造

第2視点群：関係的把握：授業を現象的な外からみる視点

- ⑤ 教師の意図と子どもの追究のズレ
- ⑥ 子ども相互の考えの違い
- ⑦ ある子どもの考えの変化
- ⑧ 授業へ参加形態

第3視点群：価値的把握：授業の良否の判断を含む視点

- ⑨ 目標の未来性
- ⑩ 目標の柔軟性
- ⑪ 子どもの追究力ないし学習行動の評価と制御

⑫ 学び合い(集団思考)

⑬ 生活経験

第4 視点群：矛盾的把握：授業を動かしているものは何かという、実践の中においてみる視点

⑭ 子どものつまずきと思考の展開

⑮ 授業のリズム

⑯ 学級のポリテックス

第5 視点群：文化的把握：授業の基礎を形成し、学級空間を動かしているものは何かという視点

⑰ 言説の生成

⑱ 教室文化(規律, ルールの生成)

⑲ 子どもの身体性

の場は、授業を構造的に把握する視点(第1 視点群)と、文化的に把握する視点(第5 視点群)を新たに加えた。授業分析の手順として、詳細な授業記録を作成した後、記録に基づいて授業を数個の分節に分ける過程(重松 1961)がある。これは、授業分析が始まった当初から取り組まれている。的場が第1 視点群として授業を構造的に把握する視点を加えたことによって、授業分析の手順と分析の視点とが明確に連続することとなった。また、子どもたちの言説が文化的に規定されており、授業を文化的実践ととらえる考え方が反映される第5 視点群も新たに加えられている。

上記の先行研究レビューを参考にして、実際に行われた MCEL の授業分析の視点にどのように反映しているか検討を進めることとする。

2 MCEL の《分析の視点》

MCEL で授業分析が導入された当時の専任所員であった太田正彦は、1960 年に内地留学制度によって名古屋大学で研修している。重松鷹泰に師事して授業分析について学んだ太田は、1965 年から本格的に始動する MCEL の授業分析を理論的に主導することとなる(金津 2015)。

1965 年の授業分析では、「子どもの思考はどのようにして深まるか」「教師の意図と子どもの動きのズレ」「教師の発言と子どもの動き」という3つの項目によって授業の事実に基づく考察が報告されている。その後も2014 年まで1 年も欠かさず51 年間、87 回の授業を継続して分析してきた。2015 年も分析対象としての授業(通算第89 回)が6 月18 日に実施された。

『二十五年のあゆみ』に上田舜一が「授業検討のすじ道と方法」と題して授業分析の手順を記している。上田のまとめた手順は、『二十五年のあゆみ』が出された1981 年当時のものであり、10 年以上もの実践的研究によって鍛えられ、精選され、定着してきた分析手順と言える。

- ① 授業者を中心にして事前の検討会をもつ。これにより授業者と学校所員ⁱは授業の共有をめざす。
- ② 6月に実施される授業を所員を中心に観察する。(音声, 画像, 映像の記録と共に記述による記録も残す)
- ③ 授業の逐語記録を作成する。児童や教師の観察記録を逐語記録に加える。授業の流れを数個の分節に分ける。発言相互の関連を矢印でつなぐなどして授業の流れとして図式化する。
- ④ 授業後に初発の感想を自由に述べ合う。
- ⑤ 「考えてみたい問題」「探ってみたい問題」をカードに書いて出し合う。
- ⑥ 出されたカードを分類し, 類似問題の島づくりをする。
- ⑦ 類似問題を意識しながら, それぞれの所員が最も追求してみたい問題について授業記録をもとに考察し, 記述する。
- ⑧ 夏季休業期間中の合宿研究会で, 記述した考察をもとに相互に検討し合い, さらに追究する値打ちのある問題を抽出し整理する。
- ⑨ 整理された問題を分担し, それぞれの所員が授業記録をもとに考察し, 記述する。
- ⑩ その後, 6ヶ月かけて共同で推敲を重ね, 機関誌「教育みずなみ」に掲載する。

⑧の過程にある「追究する値打ちのある問題」のことをMCELでは「分析の視点」と表現している。1965年報告の3つの項目も「分析の視点」にあたるが、当時はこの用語を使用していない。ここでは、MCELにおいて授業について考察してきた問題を、独自の用語として他と区別する意味で《分析の視点》と表記する。そして、1965年から2014年までの《分析の視点》について分類を試み、通覧する。授業記録に基づく授業分析によって可能になることを明らかにするためである。

3 MCEL《分析の視点》の分類と通覧

(1) MCEL《分析の視点》の分類

《分析の視点》の分類を試みるため、2012年6月に実施された小学校第4学年の国語の授業を任意に抽出した事例として検討する。

授業者は久米佐知子教諭である。久米教諭は、2012年5月25日発行の「教育みずなみ」誌上で、「授業をするにあたって」を公表している。それによると、単元名は「物語を読んでしようかいしよう」であり、今西祐行が書いた戦争を題材にした物語教材『一つの花』を使用する。単元名に表れているように、平和に関する本を紹介し合う活動ができるように導くことがねらいである。そのために、まず『一つの花』を紹介し合う読書会をする。その読書会をするため、作者の

伝えたいことを子どもたちが的確にとらえられるようにするというのが単元の概要である。

記録によれば当日の授業は、「戦争に行くお父さんのゆみ子に対する気持ちを読み取ろう」という目当てに向かって進行した。子どもは音読とグループ交流の後、話し合いに入り、次のような観点から物語の登場人物である「お父さん」の気持ちについて、想像した内容を語った。

- 自分だと思って
- ものを大切に
- 花を喜ぶ心
- 強い体で一生懸命生きてほしい
- 強い心で一生懸命生きてほしい
- 自分らしく一生懸命生きてほしい

子どもの様子は、授業を参観した学校所員の吉田圭伊子によれば「自分が書いたノートを見ることなく、側面に貼られた掲示や黒板を活用しながら堂々と意見を発表」（教育みずなみ 2012.7）するというものだった。吉田は「これが4年生の授業なのか」と驚き、「学習集団づくりの継続性と重要性」を感じたと述べている。

上記の授業提供を受けて、学校所員会では《分析の視点》を次のように定めた。検討対象となる《分析の視点》はa～fまでの6項目である。それぞれの項目に箇条書きで付されている小見出しも分類の参考にする。

- a. 流れ図と流れ図から見えてきたもの
 - 仲間の発言を受け止め、考えを広げる
 - 授業者の発問が共同追究の深まりを生む
- b. ねらいは達成できたか
 - 本時のねらいについて
 - 発言内容に見られるねらいの達成度 88%
 - ノートの記述に見られるねらいの達成度 90%
 - ねらいが達成できた要因
 - 発言に表れなかった「平和への願い」や「人間らしい豊かな心」
- c. 共同追究の有効性を A 男の姿で追う
 - 仲間の発言をつなげて考える A 男
 - ✧ 授業者の的確な指導・援助
 - ✧ 共同追究の中で「つなげる」を意識して聞く態度の育成
 - A 男が仲間に広めた「自分らしく」という言葉
 - ✧ 授業者が A 男の考えを広めたいと思い、授業終盤で指名したこと
 - ✧ 「自分らしく」という言葉が板書で強調されていること

- ▶ 子ども同士が関わり合った共同追究
- d. 読み取らせたかった父の気持ちを引き出すには？
 - ▶ ノートの記述を発言につなげる
 - ✧ ノートに記述した内容を確認する時間を確保する
 - ✧ ノートの記述を指定して指名する
 - ▶ 考えを深める発問
 - ✧ 積極的な問い返しの意味解釈
 - ✧ 深めの発問の対案
- e. 国語科における話し合いの指導
 - ▶ 4月当初の児童の実態と授業者の願い
 - ▶ 話し合いを通して、読み深める国語の授業
 - ✧ 始めが肝心、話し合いの基盤づくりは「つなげる」
 - 叙述と「つなげる」
 - 仲間の意見と「つなげる」
 - 掲示や板書と「つなげる」
 - ✧ 「つなげる」力をつける教師の指導
 - 叙述と「つなげる」ために読み取りのアイテムをつかったひとり読みをする
 - 仲間の意見と「つなげる」ためにモデルを示し、よさを認める
 - 掲示や板書と「つなげる」ために既習内容をまとめる
 - ✧ 考えづくりをするひとり読み。言える内容がなければ絶対話せない。
 - 叙述に着目させる
 - 叙述からわかる気持ちや様子をノートに書く
 - 課題に対する自分の考えを書く
 - ▶ 子どもの変容「話し合いが好き」（アンケート結果より）
- f. 学習集団を高めるために
 - ▶ 子どもが活躍する授業
 - ✧ 国語係が授業をリードする
 - ▶ 「仲間との対話」を大切にしたい話し方の指導
 - ✧ グループ学習の位置付け
 - ✧ 帰りの会における「仲間との対話」
 - ✧ 対話も意識させる朝のスピーチ
 - ✧ 道徳の授業でも
 - ▶ 学習集団を高める学級経営

☆「かがやく姿」を認め、育てる

☆自治力を育てるキャンペーン活動

aは、授業の全体的な把握をめざしている。「流れ図」とは、授業記録に表れた子どもの発言を分節に分けた上で、その関連を矢印等で繋いで図化したものである。的場(2013)が授業分析視点として加えた第1視点群「授業の全体的構造的な把握をする視点」に見られる「①分節間構造」に対応している。さらに、「仲間の発言を受け止め、考えを広げる」「授業者の発問が共同追究の深まりを生む」様相が、「流れ図」から読み取られている。これは的場の授業分析視点第1視点群の「②授業諸要因の関連構造」にあたる。的場の分類に従い、aを「授業の全体的把握」として分類項目に挙げる。

bの見出しは「ねらいは達成できたか」である。「ねらい」とは小見出しによると「本時のねらい」であり、指導目標を指す。この項目においては「発言内容」「ノートの記述」を指標に指導目標が達成できたかどうかを評価している。そして、達成できた要因と「発言に表れなかった」特徴ある学びについて考察している。これは、的場(2013)においては第2視点群「⑤教師の意図と子どもの追究のズレ」を軸に、「⑥子ども相互の考えの違い」、第3視点群「⑩子どもの追究力ないし学習行動の評価と制御」を含んでいる。つまり視点が焦点化されず、曖昧に論じられている。授業を子どもの思考体制の発展とみる見方ではなく、授業や単元において使用される主題に対して、有効に働いたかどうかと考える技術的な授業観の表れである。従って、「授業・単元の主題に対する評価」とし、分類項目に加える。

cは「共同追究の有効性」について「A男」という個人の様相を検討の対象にして分析している。「共同追究」は、八田(1963)の分析視点では第2視点群「⑦集団思考」、的場(2013)では第3視点群「⑩学び合い(集団思考)」にあたる。集団思考の有効性について、A男という一人の子どもの学びの様相に焦点化して分析するというのである。一人だけに限って言及しているわけではない。A男に対する「授業者の的確な指導・援助」や、「仲間の発言」「子ども同士が関わり合った共同追究」などの小見出しの文言から明らかなように、教師や他の子どもとの関連も考察されている。このように、個々の学習者の学びの質を軸に、教師や他の子どもとの関連も含めて考察している点に、cの特質が見られると言える。このようなcに見られる視点を、「個々の学習者の学びの質の分析」と分類する。

dの見出しは「読み取らせたかった父の気持ちを引き出すには？」となっており、「読み取らせたかった」「引き出す」という表現から教師の意図とそれを実現する指導方法との関連について検討されていると言える。小見出しの「ノートの記述を発言につなげる」「記述した内容を確認する時間を確保」「ノートの記述を指定して指名」「考えを深める発問」「積極的な問い返し」という文言からも明らかなように、教師の意図を実現するための子どもへの働きかけが検討されている。これを「教師の働きかけの妥当性の検討」と分類する。ここに見られる分析視点についても、授

業を子どもの思考体制の発展とみる見方ではなく、教師の働きかけが有効に働いたかどうかと考える技術的な授業観が表れている。

さらに、e「国語科における話し合い指導」f「学習集団を高めるために」に見られるように、学級経営も含めた国語に関する学び方の指導についても検討されている。1単位時間の授業記録を検討することによって、「4月当初の児童の実態と授業者の願い」を含めて考察すべきであるという課題に気づき、「つなげる」をキーワードに話し合いが機能する国語の授業を計画的に創造してきた久米教諭の歩みに触れ、「学習集団を高める学級経営」を含めて考察している。これらの分析視点は、的場(2013)が新たに加えた第5視点群「⑱教室文化(規律, ルールの生成)」に深く関わっている。e, fに見られる分析の視点を「授業・単元の設計に対する評価」として分類項目とする。

以上、a～fの6項目から下記のように5つの分類項目が見いだされた。

- 授業の全体的把握(a)
- 授業・単元の主題に対する評価(b)
- 個々の学習者の学びの質の分析(c)
- 教師の働きかけの妥当性の検討(d)
- 授業・単元の設計に対する評価(e, f)

2013年及び2014年の《分析の視点》について、上記の5つの分類項目に照らして分類してみると、ほぼ同様の項目にあてはまることがわかった。このため、得られた5つの分類項目に従って、全ての《分析の視点》についての分類を試みることにする。

2013年《分析の視点》

- 流れ図と流れ図から見えてきたもの(a)
- ねらいは達成できたか(b)
- C男の考え・発言を増やした資料の有効性(c)
- 二段構成の有効性(e, f)
- 教師の出場・発問について(d)

2014年《分析の視点》

- 流れ図と流れ図から見えてきたもの(a)
- ねらいは達成できたか(b)
- 個の追究の様相(c)
- 話し合いを組み立て、深める教師の出方(d)
- 読み深めることを楽しむ生徒の育成(e, f)

(2) MCEL《分析の視点》の分類項目と出現頻度

1965年から2014年までの《分析の視点》は総合計403項目あった。年に1回または2回の授業分析がなされ、それぞれについて数個の《分析の視点》が設定されているため、49年間で400

を越える《分析の視点》が出現している。それらを分類項目に基づいて分類し、出現頻度が多い順に下記のように整理した。ただし、授業の全体的把握だけはほとんどの授業分析で出現していたため、5番目に位置づけた。

表1 MCEL《分析の視点》の分類項目と出現頻度

分類項目	出現頻度
① 個々の学習者の学びの質の分析	113
② 教師の働きかけの妥当性の検討	108
③ 授業・単元の設計に対する評価	65
④ 授業・単元の主題に対する評価	57
⑤ 授業の全体的把握	60
合計	403

(3) MCEL《分析の視点》の通覧

分類結果を図1のようにグラフによって示す。

通算すると「学習者の学びの質」と「教師の働きかけの妥当性」がそれぞれ約30%を占めた。MCELの授業分析においては、第一に学習者の学びの質に関心が集まっている。学習者の学びの質に関する議論に最も重点が置かれている点にMCELの授業分析の特質が表れていると言える。授業の目的は学習者の成長にあり、授業研究の関心もそこに集まるのが自然である。教師が行う実践的な授業研究らしい結果となった。

また、学習者に対する教師の働きかけの妥当性が多く議論された。教師の働きかけが検討される傾向は、教師の教室における営みを教授の方法的技術に重心をおいて理解し、その量と質を向上させることによって教師の指導力量が向上するという考え方に影響されていると考える。

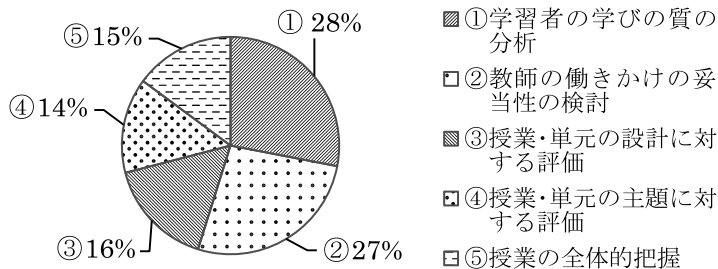


図1 MCELの《分析の視点》(1965-2014)

※図1～図6の項目は表1の分類項目と同様である。

単元や授業の設計、指導目標に対する評価は、授業の全体的把握とともに関心を分け合った形である。約50年間のMCEL《分析の視点》を大きくみると、バランスの取れた興味関心に基づい

て、事実に基づく授業分析が行われてきたことが見て取れる。

それでは、約50年の歴史をもう少し短く切り取って見たらどうだろう。学習指導要領の改訂に合わせて1965-1976年、1977-1988年、1989-1997年、1998-2007年、2008-2014年と5つの時期に区切って検討する。

4 MCEL《分析の視点》の出現頻度の変遷 —学習指導要領改訂期に即して—

学習指導要領の改訂期に併せて《分析の視点》の出現頻度の変遷を辿ってみる。

【Ⅰ期：時代の進展に対応した教育内容を導入した、教育内容の現代化の時代】

③授業・単元的设计に対する評価が少なく、④授業・単元の主題に対する評価がやや多いが、ほぼバランスが取れた分析となっている。授業分析を始めたばかりなので、考察しやすい指導目標や教師のはたらきなどに関心が向けられ、単元的设计への言及が少なかったのではないかと考えられる。

教育内容の現代化が言われ、教育内容が増加したが、それをいかに効率的に教えるかという教授活動への偏りは見られない。

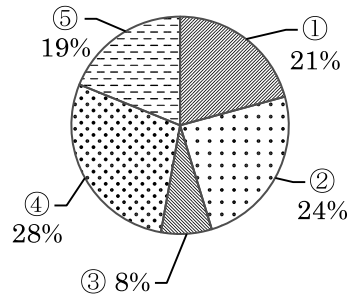


図2 教育内容の現代化 (1965-1976)

【Ⅱ期：各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼり、ゆとりある充実した学校生活を重視して学習負担の適正化を図った時代】

過重な学習負担によって不適応を起こす児童・生徒が問題となった。学校内での暴力が報じられることも増えた。学習負担の適正化が図られた時代の状況を反映し、①学習者の学びの質の分析が考察の関心の約4割を占めることとなった。

これに対して、④授業・単元の主題に対する評価は関心が低くなっている。1単位時間の教材や課題を重視するのではなく、学習者の学びの様相に着目して単元全体の構想や学習テーマの質が議論されているものと考えられる。③授業・単元的设计に対する評価にまで踏み込んだ考察がこの時期に増加している事実も、検討対象を単元全体の構想にまで拡張して考えようとする傾向の表れと言える。

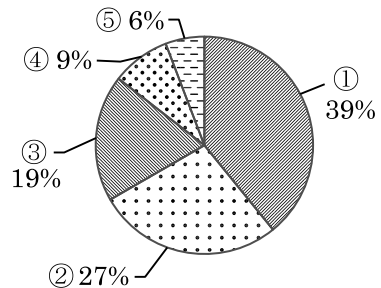


図3 学習負担の適正化 (1977-1988)

【Ⅲ期：生活科が新設され、道徳教育を充実させ、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成の時代】

Ⅱ期で顕著に見られた学習者研究を重視する傾向が継続している。③授業・単元的设计に対する評価、②教師の働きかけの妥当性の検討についての割合をみると、次第に偏りが減じているこ

とが分かる。

全国的に見ると生活科が本格実施されて学習者研究が進んだが、その一方で「活動ばかりで学びがない」と批判される状況もあった。MCELの授業分析を見ると、④授業・単元の主題に対する評価が9%しか見られず、授業の課題や発問の質に関する議論が比較的低調だったと言えるのではないだろうか。

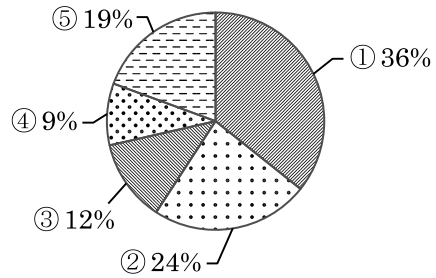


図4 生活科の新設（1989-1997）

【Ⅳ期：教育内容を厳選し、総合的な学習の時間が新設され、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成が図られた時代】

総合的な学習の時間が新設され、生きる力の育成が図られたが、同時に学力低下批判がメディアで騒がれた時期でもある。②教師の働きかけの妥当性の検討が大きく増加しているのは、児童・生徒に任せきりで「活動あって指導なし」の状況にならないようにという意識が反映しているものと考えられる。

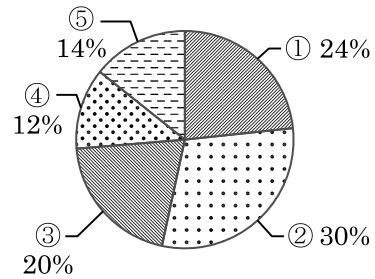


図5 生きる力の育成（1998-2007）

④授業・単元の主題に対する評価が、③授業・単元の設計に対する評価とともにやや増加し、教師の指導性を重視し、優れた教育実践から汎用性の高い教育技術を抽出しようとする傾向がうかがわれる。

【Ⅴ期：授業時間数が増え、指導内容を充実し、小学校外国語活動が導入されるなど、「生きる力」の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランスが図られた時代】

各項目のバランスが取れているのが特徴的である。このようにバランスが取れる結果となっている理由については、見出しだけではなく分析原稿について詳細に分析する必要がある。

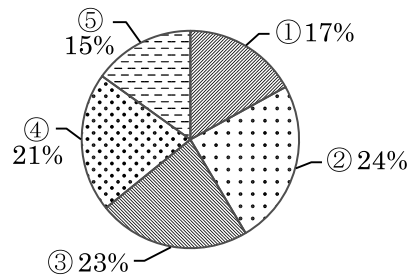


図6 時数増・指導内容の充実（2008-2014）

2000年代に入って、在職教師全体の中でベテラン教師の人数が増加し授業分析の実行方法が安定したため、前年の項目を踏襲しようとする記述スタイルが多く出現しているのではないかと考える。

また、③授業・単元の設計に対する評価が少しずつ増加してきている。このことは、教師の力量を技術的なものとして見る延長により、学級経営も含めた授業・単元のデザインにまでコンセンサスが広がってきたと言えるのではないかと考える。

上記のとおり、MCELの《分析の視点》を通覧することにより、教師集団の興味関心は社会情勢や教育に関する理論を敏感に察知し、やや先取りする形で移ろってきた事実を指摘することができた。2010年代に入り、MCELを支える教師集団はベテラン教師の層が厚く、全体としての指導力量の充実ぶりが伺われる。

Ⅲ 結論と残された課題

授業研究の一部である授業分析は、教室での実践を変革し豊かにするため、学校の活動を改善するため、そして教師の専門的力量的成長のために様々な可能性を提供する。MCELは、瑞浪市のそれぞれの学校を代表する教師が会合をもち、授業記録を読み、分析し、解釈し、おのおのの意見を交換するという研究活動を経営してきた。授業記録と分析及び議論の結果は、学校内の全ての教師が読めるように、MCELによって広報の形で印刷され公開されてきた。

約50年間にもわたって公的機関において授業分析を継続した例は他に見られず、その意味でMCELの歩みは特異と言える。MCELの授業分析は、考察テーマの設定と分析テーマにもとづく資料の整理、そして解釈の過程が非常に重視され、その過程に十分な時間をかけている。考察テーマの設定、つまりMCELの《分析の視点》に焦点を当てて通時的に50年の変遷をまとめた結果、次のことが明らかとなった。

MCELの授業分析においては、第一に学習者の学びの質に関心が集まっている。学習者の学びの質に関する議論に最も重点が置かれている点にMCELの授業分析の特質が表れていると言える。また、学習者に対する教師の働きかけの妥当性が多く議論された。教師の働きが検討される傾向は、教師の教室における営みを教授の方法的技術に重心をおいて理解し、その量と質を向上させることによって教師の指導力量が向上するという考え方に影響されている。

約50年間のMCEL《分析の視点》を大きくみると、その時々、社会的要請の影響を受けながら、バランスの取れた興味関心に基づいて、事実に基づく授業分析が行われてきたことが見て取れる。MCELの《分析の視点》を通覧することにより、教師集団の興味関心は社会情勢や教育に関する理論を敏感に察知し、やや先取りする形で移ろってきた事実を指摘することができた。

授業分析はもともと子どもの思考体制を明らかにする研究のために考案された。しかも、事実に基づいて分析しようとする基本構造を方法に内在させているため、授業における教師と子どもの事実への着目が必然となる。特に、子どもの事実に基づいて技術の有効性や単元の設計の効果を評価することとなり、子どもの実態から目をそらさない地道な研究となるのが必然だったと言えるのではないか。教師の指導技術の向上と共に、学習者研究の必要性、そして文化的実践としての授業研究の必要性が指摘されている。授業分析の枠組みは、既成の理論を排除するところから出発する重松の教育観、そして事実から出発する謙虚な研究姿勢から生じている。《分析の視点》を窓口にしてMCELの歩みを通覧し、学習者研究を50年以上もの長期にわたって中心にする

という「核心を外さない現場教師の教育研究」は、重松の慧眼によって良い意味で規定されてきたと理解できる。授業分析は、特定の授業記録の分析に基づいており、それにより教師はエビデンスに基づいた授業に関する研究を行うことが可能となるのである。

しかしながら、本研究においては膨大なデータを俯瞰したに過ぎない。今後、MCELの《分析の視点》のうち、学習者の学びの質の分析、授業・単元の設計に対する評価についての詳細な分析と考察を進めていく必要がある。学習者研究と、文化的実践としての授業の在り方の解明に向けて、MCELの授業分析がどの程度の達成を果たしているのかを究明するためである。

また、MCEL《分析の視点》の出現頻度について、学習指導要領改訂期によって区分したため、期間にばらつきがある。主に質的データに依拠する本論考の妥当性を高めるため、MCEL《分析の視点》の分類項目と出現頻度及びMCEL《分析の視点》の通覧の基礎となる量的データについて、今後、統計的処理を試みることも今後の課題である。

引用・参考文献

1. 秋田喜代美・キャサリン・ルイス(2008)授業の研究 教師の学習・明石書店、219p.
2. 八田昭平(1963)授業における目標設定とその実現－授業分析試論(2)－. 名古屋大学教育学部紀要 9, 123-146.
3. 八田昭平(1963)“授業分析の立場と視点”. 授業分析の理論と実際. 重松鷹泰・上田薫・八田昭平・黎明書房, 52-121.
4. 日比裕・重松鷹泰(1978)授業分析の方法と研究授業. 学習研究社, 180p.
5. 藤井佑介・水野正朗(2015)GD (Group Discussion) 表を活用した授業省察の意義と可能性. 協同と教育 11, 日本協同教育学会, 17-27.
6. 藤井佑介(2015)協同学習過程における逐語記録の可視化に関する研究－中村亨による発言表を手がかりとして－. 教師教育研究 8, 357-365.
7. 金津琢哉(2016)逐語記録に基づく授業分析に関する事例研究－瑞浪市教育研究所に着目して－. 東海学園大学研究紀要:人文科学研究編 21, 23-36.
8. 的場正美・柴田義章編 (2013)授業研究と授業の創造. 溪水社, 359p.
9. 瑞浪市教育研究所(1955～2015)教育みずなみ.
10. 瑞浪市教育研究所(1964～1974)研究報告『授業の研究』. 第1集～第11集.
11. 瑞浪市教育研究所(1981)教育研究所二十五周年記念誌; 二十五年のあゆみ. 遠山印刷所, 164p.
12. 瑞浪市教育研究所(2005)教育研究所五十周年記念誌; 五十年のあゆみ. 丸理印刷, 180p.
13. 中村亨(1986)発言表を使用する授業分析. 教育方法学研究 12, 111-118.
14. 日本教育方法学会(2009)日本の授業研究(上巻). 学文社, 173 p.
15. 日本教育方法学会(2009)日本の授業研究(下巻). 学文社, 201 p.
16. 佐藤学(1997)教師というアポリア. 世織書房, 417p.
17. 佐藤学(2009)“改革の動向”. 日本の授業研究(上巻). 日本教育方法学会. 学文社, 104-114.

18. 重松鷹泰(1961)授業分析の方法．明治図書 ,217p.
19. 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子(2016)社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び：「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析．国語科教育 79, 39-46.
20. 山下雅俊(2009)“大学における授業研究の動向”．日本の授業研究(上巻)．日本教育方法学会．学文社，164-172.
21. 渡辺理文・森本信也・小湊清隆(2016)理科授業における資質・能力の育成を促す学習環境のデザインの分析．理科教育学研究 56(4),469-480.

i 各学校から代表して MCEL へ定期的に集まり授業分析にあたる教諭のこと。詳しくは金津(2016)を参照されたい。