

授業分析におけるテキスト化の意味について

飯塚 久男

はじめに

授業という事象が解釈学的現象学の対象たりうるのであれば、授業研究は解釈学的に考究されうるし、テキスト化できるのであれば、共有化可能である。それは個人としても集団としても「解釈学的循環運動」の位相のなかで捉えうるものである。

そうしたとらえ方は、次の段階で、学習者と授業者との関係、とりわけ「学習者の学習方法」の問題を解釈学的空間で位相として捉える鍵となるものであろうと考える。

本稿では、授業分析（研究）とテキストとの関係からテキスト化の意味について考察する。

1 テキスト化と授業分析

「授業分析」とは、一言で言えば「現象をテキスト化すること」である。「感想」や「思い」としての授業への評価といったものは個々人の心の中に去来するものではないのであるが、そうした個人の気持ちは解釈の対象とはなり得ない。というのが従来の哲学的な了解事項である。

しかし、実際には、授業研究における「授業の分析」実践事例は多種多様である。その思想、学説、主義、主張もまた多種多様な展開を見せてきた。

授業研究にあたっては、これらを俯瞰し整理することは極めて意義あることである。なぜならば、一時的な流行や、学説、あるいは、欧米の書物の紹介に無批判に迎合した授業研究があったことは周知のことである。日本

という特殊な教育風土の中で、日々営々として積み重ねられてきた授業研究の歴史の中にも未だ開示され得ない真理が隠されている。

しかしながら、日本国内の授業研究に対象を限定しても、その対象は膨大であり、視点や観点の策定なども考慮すると、非常に困難な作業であろうと考えられる。

さて、上記の課題は幸いにも本稿のテーマではない。本稿のテーマは、上記の「個々の授業の分析」でもなく「個々の授業の分析法」でもない。目指すところは、「授業の分析というもの」あるいは「授業の分析一般」に関する事柄における方法の意義・目的の考察である。

すなわち、ある特定の経験や事象、言い換えれば特定の教科や講義科目の分析ではなく、部分に対する全体という意味での「授業（講義）の分析というものの一般」を対象としている。したがってここでは、小・中・高・大学の授業という枠を外し、「授業というもの」の考察する。

「授業分析というもの」とは、はたして如何なるものであろうか。

2 「授業分析」の歴史と語義変容

〈授業分析という用語について〉

「授業の分析」という用語の意味には多重性があり、注意が必要である。その理由の一つとして、この語彙の導入における歴史的背景と社会的背景があげられる。

1970年前後に、フランダース (Frlanders, N.)、ハウ (Hough, J.B.)、ダンカン (Duncan, J.K.) らのカテゴリー分析が日本に紹介される。(当初は教員養成上の課題研究として開始された)

多くの大学における研究者や教育研究所の研究グループなどは、彼らアメリカ合衆国（主に）の研究者の研究を参考に、分析カテゴリーを様々に入れ替えて、授業の定量的分析を開始した。

背景には、一部の大学研究機関に独占されていた大型コンピュータに替わり、パソコンが普及しはじめたことがあげられる。ソフト面においても、定量的分析を支援するものが徐々に流通しはじめたこと。すなわち、SPSS¹⁾に代表されるような解析パッケージソフト（プログラム）の移入され、統計処理の可能性が飛躍的に向

上した。

大学や研究所に授業分析室が多数設置されたのもこのころである。科学的・技術的あるいは工学的・システム論的な期待から、授業の改善が期待されたのである。「授業分析」は従来の授業研究に対して、統計処理的色彩が強く、「教育工学的な研究」と同義語にとらえられたのである。

《意味の変容と背景》

しかしながら、俗に「フランダーズ」「フランダーズ法」「フランダーズの分析」と称されるこれらの定量的分析法は、教育実践場面で「重要である」と認識されていたいくつかのことが問われると次第にその位置を変容させていく。

その代表的なものが、教授技法としての「間(ま)」の存在であり、「感情的な表現(演技)」「ノンバーバル言語」の存在であった。すなわち、定量的分析においては、教師の意図的表現である「沈黙」に内在する豊かさに意味、つまり、ハイデイガーが重用視した「沈黙の意味」をここでは問うことはできない。

一方、教師の喜怒哀楽の情意表現に込められた意味を理解することは、記号化の過程で捨てられる。別様にコ

ミュニケーション過程でもっとも多くの情報を伝達すると言われる「ノンバーバル言語」の効果を見逃しているのではないかという疑問・批判であった。ここにいたって、単なる、工学的モデルでは立ち至らない世界が行く手を阻むのである。

《日本独自の展開》

一方、「分析」という用語は、授業の「理解」を目標に日本独自の模索を展開することとなる。最も注目すべき点は、「分析」が本来の意味を離れ「解釈」の意味合いを加えて用いられるようになってきているということである。

したがって、近年の「授業の分析」という語法には「授業の解釈」といっても問題のないような状況もある。研究授業や授業記録に対して「分析」という言葉を付加すると、授業解釈よりもやや厳密な(工学的権威を付加したような?)イメージを加味させているようである。

分析が、純粹に数理科学的なものから解釈的意味合いを深めた我が国の授業分析は、科学的解釈学的教育学(教育哲学)が主流の我が国の教育界にあつては必然の変容であったと言える。一方では、単なる分析では我が国の教師集団が受容しなかった、あるいはし難かったという

現実がある。そのその背景に存在するのが、指導案文化である。すなわち、ここにテキストの文化が存在する。

3 解釈的授業分析

「授業研究や研究授業」を現象学的解釈学的に捉えれば、参加した人々は、その授業に対して何らかの感想を持ち、「理解」をする。

「理解」とはいくまでもなく「解釈」によって導かれる概念である。ここでは「解釈」に着目したい。「解釈」とは「テキスト」によってなされる。

〔解釈と語彙・語義の位相〕

解釈学的に言えば、「分析」と「解釈」は厳密に区別されるものである。

しかしながら、上述したように、実際の教育実践の場における、授業研究の世界にあつては、「分析」と「解釈」は厳密に区別されていない。実際、使用する用語の定義に無頓着な事が多い。誤用が目立つという教育研究者から指摘も多い。

一方では、授業研究者においてさえ混同している例も

数多く見受けられる。こうした状況は、或程度の共通理解がなされなければ様々な形で研究が頓挫したり、それまで蓄えてきた豊かな授業実践や授業研究（分析）の歴史・財産を霧散させかねない。そうした状況をふまえて、使用するテキストや語彙への真摯な考究が必要であろう。

なるほど、翻訳家（教育研究者）によって、大量に翻訳される異質な国々の教育実践・教育研究・授業分析の訳語としての語彙が一人歩きして、常に確定できない、不安定な語彙・語義の水準にあり続けるであろうことは予期される。

しかし、教育事象を現象学的に捉え解釈し理解へと進もうと考えれば、あるいは、授業研究の成果を次のステップに昇華しようとするならば、テキスト化（文字化）する行為は避けては通れない。

授業をテキスト化・蓄積する、現代日本における「解釈的な授業分析」に対しては「授業分析」というよりも「授業解釈」という用語を当てた方が適切であると筆者は考える。

それでは、数理科学的な「分析」は不必要なのであるうか。筆者は必要であると考え。重要なことは、「分析」

と「解釈」とを明瞭に区分し、考察する中で、研究授業における「授業」の理解（分析と解釈）へと至る道を共通認識すべきではないかと考える。

現実には「授業の分析」という枠組みの中で、より良く授業を「理解」するために「解釈的」に考察を進めることが求められる。

このような要請に応えるためのキーワードが「記録化」、言い換えれば言語による「テキスト化」（広義には、数値情報も含む）であるということになるのである。

4 テクスト化と学習指導案

（テキスト化の方法）

周知のように「解釈」は「テキスト」に対して行われる。そこにおいて初めて「理解」へとたどり着く。理解なくして認識はないとされる。

それでは、授業者の授業体験は、如何にすればテキスト化されるのか。

当日反省会を行うというのであれば、すくなくとも、授業をおこなった当日に於いてテキスト化する必要があるのだが、どのように処理をすればよいかという問

題に突き当たる。

その答えが、「学習指導案」であり「授業記録」「授業評価」なのである。A大学では、この授業評価票に基づき反省会を実施した。

その結果、格段の充実化と精緻化を観たのである。（別記）

（学習指導案とシミュレーション効果）

指導案という形でテキスト化する作業は授業の再構築の繰り返し作業そのものである。ここで事前の了解の内容の濃密化・精緻化・深化がなされる。

事前に用意されたテキストとの比較・検証・発展的行為の推考結果として、当の授業はより質の高いものとなる。

この過程は解釈学的にみれば「解釈学的循環」の過程である。

（参観者とテキスト）教養・共通感覚・テキスト化

「学習指導案」は事前に作成された授業者のテキストである。このテキストは、参観者に授業現象を読み解くテキストとして作用する。自身の経験や蓄積と比較し、

参観者は授業展開を予想することが可能であり、学習者の陥るであろう必然の展開、指導者の教授展開の予測などが可能となる。解釈者（参観者）は、行間への注記等によりテキストを変容させることも可能である。学習授業案というテキストをもとに解釈の一つが展開されるからである。

事後においては、観察者、学習者、指導者等関係者の共通の枠組みとしてこのテキストは集団による共通理解のための手だてとなるのである。

〈授業評価〉

「授業評価票」は、参観者の自由な感想や解釈をある程度抑圧し、方向付けし、一方では、精緻化、解釈等を促進する。授業評価票の内容は、比較の数値化することが容易なものである。年間を通して通常は変化しないので、客観的資料化が可能である。

上記の二つのテキストをもとに、解釈的授業分析が可能である。

〈今後の課題・別様のテキスト（？）の存在〉

ある意味で、指導案を解釈した段階で解釈者のテクス

トと言えるのではないか。

文字化されないテキストとして捉えることも可能であろう。

4 テクスト化の意義

授業という体験をテキスト化しそれを記述的に対象化していく作業、それを現象学運動の一環に載せて、「授業とは何か」と語りうる対象として、自らの授業を解釈すること（省みたとき）。授業分析（授業研究の成果としての普遍）は必然的に「部分としての経験から全体としての普遍」へと昇華する。

ここにおいて、一般化ということが、自らの実践から導かれ、個々の実践は、他の実践との共有性を持つこととなる。

そのことは、授業研究が回数ではなく質的なものであるということに他ならない。

〈解釈可能な状況へ〉

したがって、授業の分析は授業者自身の省察の中から充分に掘り起こすことのできるものであるといえる。

勿論、一方では「自身の心の中は解釈の対象とはならない」と言われるように、かなりの困難をともなうもの、不可能なことを考えられている。

しかしながら、宗教史的経験に即して言えば、洋の東西を問わず、懺悔、内観など、「言語化すること」により、「何某かの効果・効用」が得られることが知られている。その詳細は別にしても、「自己自身や研究集団の省察」を「テキスト化、指導案、指導記録化すること」によって「解釈の対象とする」ことの「必要と意義」があるのである。

5 「方法を省察」という観点

さて、これらの実践や学説に対して、ガダマー (Hans-Georg Gadamer 1900 ~ 2002) の提起した方法への省察²⁾をもとに「方法的観点」に立てば、上記の実践は下記の二種に分類される。

すなわち、認知的分析と認識的分析である。ここでは、この二つの分析観点からの「授業の分析というもの」あるいは「授業の分析一般」に論究する必要がある。

「授業の分析」の最終的目的は「理解」である。すなわち、

「授業の解釈」に他ならない。すなわち求められているのは、認知ではなく認識であるということになる。

次に、認知的なアプローチと認識的アプローチの二つの場合を想定して、具体的な事例を考察してみよう。

〈具体的な事例：寝そべって授業に参加する学生への対応〉
授業開始時から教壇の教員を直視せず、机に頭を当て伏せていた学生数名が、授業開始後40分ほど経過した時点で授業を聞き始めた。

この事例は、A大学におけるK教授の授業で実際にあったことであるが、ここでは一般的事例の一つとして考察の対象として取り上げたい。

(1) 認知的分析の場合

当初、数名の学生が寝ていた。したがって、良くないことである。その後講義が40分を過ぎた頃、彼らは起きた。結局、彼らは心を寝ていたのである。

認知的分析においては、科学的事実の記述が重視される。コンピュータでも判別できる事実の記述でもある。ここでは、客観的に常に同一の判定がなされることが第一義とされる。

教師や学生が「何を考え、感じていたか」ということは、ここでは問題とはされない。

学生が寝ていたわけであるから、全体を通しても良くない授業であった。と判定される。勿論、態度の悪い学生を放置しているわけであるから、クラスの掌握能力も高くないということになる。

(2) 認識的分析の場合

経験則の中で、授業者は学生が本当は寝て居ない。と解釈理解した。次に、教材の展開の中で必ず姿勢を正し、或いは乗り出して聴講する。と期待した。

認識的分析においては、解釈されたこと、理解されたことが重視される。

ここでは、「彼らは何故起きたのか」が問われる。

学生は、講義内容に引き込まれ、やがて集中して自分の思考をはじめ。授業内容が良かったということである。教授からの注意はなかった。彼らの自発的集中を確信していたのであろう。彼らは「心身ともに目覚めた」のである。ここにおいて、K教授³の授業のテーマは見事に彼らの心に響いたのである。カメラはその様子を終始捉えた。

林竹二⁴による定時制高校⁵での実践をも凌駕する見事な授業であった。と解釈によって理解される。

個々の技術ではなく、方法そのものの省察の中から下記のような道筋が授業分析において見えてくる。すなわち、「認知的分析」から「認識的分析」へと流れである。こうした分析の枠組みは解釈学的枠組であると言える。

6 授業研究の課題

〈授業分析の課題〉

しかに上記の主張のように、学問的には授業解釈であるべきであろう。しかし、この活動は単に「理解」のみが目的ではない「改善」もまた重要な目的なのである。そうした観点に立てば、認知的分析と認識的分析の双方を調和良く両立させようという課題が設定されなければならない。

〈現実的対応〉

様々な制約と限界のある中で授業分析に求められていることは多い。したがって、その求めに対してはつねにプラグマティクに対応することがとめられる。

	教師	子ども	教材	環境
教師				
子ども				
教材				
環境				

図1は佐藤による紹介であるがこうしたマトリックスを作成することも重要なことであろう。しかし、一方では、それぞれの重みづけなど、実践において重視されるファクターの取り扱いが懸念されるのも事実である。

しかしながら、筆者が捉えた解釈学的視点の重視は、佐藤によって反省的実践の授業研究として捉えられている。

その対局には技術的実践の授業分析として設定され吟味されている。

図1 実践的研究のマトリックス
(佐藤学による)

授業研究の課題の一つがそこに存在する。

《佐藤学の示唆》

シュワップ (Schwab, J. The Practical 4. Curriculum Inquiry 13(3), 1983) の実践研究を援用して佐藤学は、授業研究において検討すべき課題の成立領域を下記の四つの関係の組み合わせに求めた。すなわち、「教師」「子ども」(学習者・筆者による)「教材」「学習環境」である。

授業研究の代表的研究者の一人である佐藤は「技術的実践の授業分析」と「反省的実践の授業分析」の比較の中で授業分析(研究)を常々描いてきた。佐藤の主張は「反省的実践」の強調にあると考えられる。

これを、その主張するところは授業研究における機微への配慮を忘れないということ。すなわち、「客観性の強い記録が授業の研究において好ましい記録であるとは言えないし、主観性の強い記録が好ましくもないとも言えない。大切なことは、それぞれの記録の性格と限界を認識しておくことである。」⁹⁾というところに着眼している。これは、数十年にわたる佐藤の授業研究は、佐藤をして「性格と限界の認識」という「教育実践の現場教師の日常的識見・反省」をもって結論づけられる。

（授業（研究）という事象とテキスト）

授業理解、はたしてその理解が日々同じものであるのかといえ、解釈学的循環運動の流れの中でより充実したものとして昇華し続けていることは確かである。

ここで問題とした、「授業の分析」とは普遍的授業研究の方法理念に関わるものであり、上記のような技術的・分析的な結論へともたらされる質・性格のものではあるまい。

であるとすれば、その背後に存在する由来、すなわち「テキスト」にこそ、視点が注がれるべきであると筆者は考える。

この佐藤の結論は一見、「記録の性格と限界の認識」という記録そのものの問題のようにとれるが、実際は「授業分析」における「認識者」の認識方法への警告であると捉えられる。

逆に言えば、如何なる技法を用いようとも、常に認識者としての「授業分析というもの」に対する識見の重要性の把握と不断の推考が必要不可欠であるという示唆に他ならない。

それこそが、教育方法の根幹に関わる方法論でもある。

註

- *1 Statistical Package for the Social Sciences
柳井晴夫・高木廣文編『多変量解析ハンドブック』
1986
- *2 Wahrheit und Methode: Grundzuge einer
philosophischen Hermeneutik. Tübingen, Mohr,
1960. 2. Auflage, 1965. 3. Auflage, 1972. 4. Auflage,
1975. 5. Auflage, 1986. 6. Auflage, 1990. 邦訳『真理
と方法』、第一巻 轡田収他訳、法政大学出版会1986
年
- *3 唐澤勇東京成徳大学教授、授業者、授業研究会研究
授業にて
- *4 元宮城教育大学学長、哲学者（1906～1985）
- *5 東京都立南葛飾高等学校校定時制における哲学の授業
など
- *6 稲垣忠彦・佐藤学者『授業研究入門』、岩波書店、
1996. p.126 佐藤によるこの論述の類例の掲載は下記
の書籍にも見られる
佐藤学者『教育の方法』放送大学振興会1996

佐藤学著『教育の方法』放送大学振興会 2004
佐藤学著『教育方法学』岩波書店 1999