授業における評価の傾向をさぐる

―「動きを表す言葉を集めよう―小学４年生」の授業分析を通して―

小　川　雅　子

1.　はじめに

授業分析の方法は，目的や立場などによって多様に変化してくる。したがって，分析にあたっては，目的や立場及び分析の観点などを明らかにしておくことが必要である。ここではまず，分析の観点をどうするか，ということを一つの課題として取り組んだ。

教師は授業を行うにあたって，今までの学習指導の実態をもとにして指導計画を仮説する。しかし指導計画は，本来，授業を展開していく過程で，目的と学習者の反応に応じて修正され，変更されていくべきものである。そこで，授業における学習者の反応を，教師はどのように評価しながら授業を進めていったのか，その特徴的な傾向は何であったかを明らかにしたいと考えた。

まず最初に，教師がどのような意図で単元を設定し，授業を仮説したかを明らかにし，それを分析の観点としてみた。指導案によれば単元設定の理由，すなわち授業者の意図したことは次のようであった。

> 文法教科書や文法論の中に子どもを閉じこめないで，子供の実態をふまえ，楽しく，ひとりひとりが生き生きと学習する中で，文法について，ひいては言語に関して，より一層の興味関心を持たせることができることを願って，この単元を設定した。

この単元設定の理由を観点として，教師の発言を分類してみた。すなわち，①学習者の実態に応じた学習内容及び活動に関する発言，②学習者の興味関心を刺激しようとしている発言，③その他（意図不明のものを含む），の三つに分類し，それぞれが教師のねらい通り児童に作用したかどうかを，児童の反応をもとにして判定してみた。しかし，実際は個々の発言がどれに属するものであるかの判断に迷うものが多く，授業の様子を客観的に捉えることは困難であった。

そこで，授業の展開及びその特徴をできるだけ客観的に捉えるために，いくつかの先行研究を参考にして分析の観点を整理してみた。それに基づいて分析した結果，授業の特徴・傾向がある程度明らかになったので，これを手がかりに，授業における教師の評価について考察した。

2.　指　導　案

教師がどのような意図で授業を仮設し，どのような指導計画を立てたかを明らかにしておくことは，授業分析を行うにあたって必要なことであると思われるので，ここにその指導案を転載する。

１）単元名

「動きを表わす言葉を集めよう」

2）単元の目標

◦動きを表す言葉を集め，それらが「う列」で終ることに気づくことができる。

◦動きを表す言葉を使って簡単なお話をつくり，動きを表す言葉に関心を持つことができる。

3）単元について

（略：一部をP.19に引用）

4）指導計画（5時間扱い）

第1次　教材文の中から動きを表す言葉を探し，言い切りの形に直す。（1時間）

第2次　2音の動きを表す言葉を集める。（2時間）

第3次　さる＋○る（2音の動きを表す言葉）で，簡単なお話をつくる。（2時間）

5）本時の指導

(1) ねらい　「さる（猿）＋○る」で簡単なお話をつくり，さる（猿）の動作の変化に応じて，動きを表す言葉の語尾がいろいろに変化していくことに気づくことができる。

(2) 展　開

時間	学習内容及び活動	資　料	指導上の留意点
↑ 3分 ↓	1. 本時の学習のめあてをつかむ。 ◦学習のめあて ◦学習の手順	◦学習の手順表	◦混乱をさけるために，学習の手順を書いた紙を黒板に掲示しておく。 ◦学習の手順が分からない子の質問を受けたり，個別に指導したりする。
7分 ↓	2. 「さる（猿）＋○る」の見出しで，お話をつくる。 ◦「みる」，「ける」のカードを使って，シート2枚にお話の見出しを立てる。 ◦「みる」，「ける」の言葉を場面の中に一回ずつ使ってお話をつくる。 ◦「みる」，「ける」が文中で使われたままの形をシート上に書き出す。 3. 自分がつくったお話の発表	◦お話づくりシート2枚（No.1） 「○る」のカード	◦さる（猿）のこっけいなイメージから自由な発想を認め，気楽で楽しいお話にさせる。 ◦1場面は2文から3文で簡単に書かせる。 ◦見出しの「○る」の言葉が，語尾の変化・不変化を問わず，必ず1回，文中に入るような書き方をさせる。 ◦厳密な動詞の変化以上に長く書き出す者がいても認める。 ◦机間巡視をして，「○る」の言葉の変化の状況を把握しておく。

時間	学習内容及び活動	資　　料	指導上の留意点
10分	をする。 ◦お話の発表をする。 ◦「みる」,「ける」の文中での使われ方を出し合う。		◦２人から３人に指名して発表させる。 ◦いくつかの限られた変化しかしていないことが考えられるので，さらにそのほかにも出させてみる。
15分	4. 「○る」の言葉を，文中でできるだけ多く変化させながら，お話をつくる。 ◦「みる」の変化を多様に使ったお話の範例を聞く。 ◦「とる，おる，のる，うる，ねる，ほる」の中から１つ選び，「さる（猿）＋○る」の形でお話をつくる。 ◦「○る」から出た言葉を使った部分に側線を引く。	◦お話づくりシート１枚（No.２） ◦「○る」のカード	◦シート１枚にひとつのお話をつくらせる。 ◦10文前後で書かせる。 ◦お話の筋の完璧さをねらいすぎると「○る」の変化が文中で行きづまってしまうおそれがあるので，多少おかしくなってもよいから気楽につくらせてみる。 ◦「○る」の使用箇所は，会話やつぶやきなどを入れると増えるであろうことを指摘しておく。
10分	5. 「○る」の文中での変化の様子を話し合う。 ◦お話の発表をする。 ◦「動きを表す言葉」について，気づいたことや感想を話し合う。		◦もとの形が変化することが分かればよいので，語尾の変化について，あまり深入りはしない。 助動詞，補助動詞，複合動詞等も，まとめてひとつの変化とみなしておく。

3. 授業の分析

授業の傾向をまず，できるだけ客観的に捉えるために，次のような分析の観点を設定してみた。

(1) 発言の内容について

発言の内容分析にあたっては，主にベラックの授業分析を参考にした。[1)]発言の内容を題材的発言と指導的発言に分けた。

題材的発言は，教授内容に関する発言で，これを主にお話作り（内容・構成・表記）に関わる

発言と，主に動詞の語尾変化に関わる発言に分類した。指導的発言というのは，教授内容を教授することにかかわる発言で，ベラックはこれに12のカテゴリーを与えている。しかし，本研究の目的に即していえば，そこまで細分化する必要はないと考えたので，次の５つに整理してみた。

１）教材・教具……教材・教具に関する発言。

２）発言……指導的発言の対象が先行する発言の正しさや適切さなどに向けられているもの。

３）行為一般……音声行為・身体的行為及びその性格がはっきりしない行為を含む。

４）認知的・情緒的行為……認知過程に含まれる行為・感情を含む行為。

(2) 発言の機能について

ここでは発言の機能を大きく，教授機能と評価機能に分類した。

教授機能はこれを更に，次の４つに分類した[2]。すなわち，①方向づけ（動機づけ），②情報提示，③定着，④発展である。これらの教授機能の中から，特に評価の性格をもった発言を，評価機能の発言として取り出した。すなわち，子どもへのKR[3]を評価機能としたのである。坂元昂氏は，子どもへのＫＲを評価機能ではなく，教授機能として分類しているが，その内容としては次のようなものがある。[4]

確認，肯定，拒否，受容，身ぶり，感想，表情，まとめ

特徴をはっきり捉えるために，これを４つに整理してみた。「確認・肯定・否定・まとめ」である。

以上の観点を整理すると次のようになる。

発言の内容	
題材的発言	指導的発言
A：お話作り（内容・構成・表記など）に関するもの B：動詞の語尾変化に関するもの	教材教具 発言 行為一般 情緒的・認知的行為

発言の機能	
教授機能	評価機能
方向づけ（動機づけ） 情報提示 定着 発展	確認 肯定 否定 まとめ

これに従って分類してみたが，ここではその一部として学習内容の提示→活動→評価という一連の流れをとりあげてみる。

時間	発言者	発言及び活動	発言の内容		発言の機能
		（省略）			
	T_{10}	今日は最も多かった「る」で終る言葉を使って，お話を作ってもらいます。	題材的	A	方向づけ
	T_{11}	で，そこからいろいろと気がつくことを言ってみて下さいね。	指導的	行為一般	
		（手順を書いた紙を黒板に貼る）			
	T_{12}	やり方を説明しますよ。	指導的	行為一般	方向づけ
	T_{13}	「みる」と「ける」のカードを持っていますね。		教材・教具	
	T_{14}	「る」の言葉は沢山ありますけれど全部は使いません。	題材的	B	
	T_{15}	最初「みる」と「ける」の言葉を使って，見出しを２枚のシートに書きます。「さる・みる」「さる・ける」としてね。			
	T_{16}	それで，２つの場面のお話を作ってみます。		A	
	T_{17}	お話は，こっちとこっちがまるっきり違うお話ではないですよ。			
	T_{18}	それで，最初のりづけしてもらいますよ，かんたんにパッパと。	指導的	行為一般	
	T_{19}	「みる」「ける」の言葉が文章の中に必ず入っていなくてはなりません，１度はね。	題材的	B	
	T_{20}	だけど「みる」のままではなかなか使いづらいですから，そこらは自由にいろいろやってください。			
	T_{21}	けるのままで使いづらかったら，自由にやってください。			

(4分)	T_{22}	それから，1つの場面は，2文から3文，その位で書くといいですね。	題材的	A	方向づけ
	T_{23}	できれば，猿がやったことだけじゃなくて，まわりの様子なども，ちょこっと書いていくとお話にふくらみが出てくる。			
	T_{24}	無理はしないでね。	指導的	認知・情緒的行為	
	T_{25}	時間は5分位で2枚，じゃ　はじめ。		行為一般	
		（児童，作業にかかる） （教師，机間巡視）			
	T_{26}	はりつけが先ですよ。	指導的	行為一般	確　認
	T_{27}	これをのりづけして下さい。このカードをね。			
	T_{28}	ちょっと疑問のある子は，黙って手を挙げれば，先生行きます。			方向づけ
	T_{29}	「みる」と「ける」どっちが先でもかまいません。		教材・教具	
	T_{30}	それから，線はたくさん引いてありますが，全部うめることはありません。			
	T_{31}	ただし，「みる」「ける」がそのシートの中に必ず一度は使われていないといけません。	題材的	B	
	T_{32}	はい，エンピツをおきなさい。	指導的	行為一般	
	T_{33}	誰も一枚は書けましたね。			確　認
	T_{34}	えーとね，うしろに四角があるでしょ，さるの絵がかいてあって，うしろにね。		教材・教具	方向づけ
	T_{35}	そこにね，その文の中で，例えば「ける」というのがね，この子は「リンゴをみつけて，けって遊んだ」	題材的	B	情報提示

		と，けるがけってに変わっていますね。			
	T_{36}	文の中では，けってという言葉で使われています。	題材的	B	情報提示
	T_{37}	そのままを書き出しなさい。	指導的	行為 一般	方向づけ
	T_{38}	田中さん名前を書いちゃったけど，名前の欄じゃないね。			否　定
	T_{39}	いいですか，私の「みる」は文の中でこんな形で使われたわ，というのを書き出しちゃいなさい。			方向づけ
	T_{40}	「みる」も「ける」も２つある人は，２つ書き出しちゃいなさい。			
(14分)	T_{41}	はい，書き出せたね。			確　認
	T_{42}	じゃね，どんな話ができたか，２人位に発表してもらってから，先の勉強にいってみましょうね。	指導的	行為 一般	方向づけ
	T_{43}	せっかく書いたんだから，２人位に発表してもらいましょう。			
	T_{44}	○○○，いまのできたかい？			
	T_{45}	はい，じゃいってごらん。			
	P_1	えーと。			
	T_{46}	あのね，「さる　みる」「さる　ける」 そういうふうにいってくれるとわかる。	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_2 P_3	「さる　みる」 さるが人間のしていた石けりをみていた。みんなが帰ってからさっきの遊びをしてみようと思った。 「さる　ける」 みんなが帰ったあと，さるはじじつまねをした。石を思いきりけとばした。さるは痛いと急いで帰った。			

	T_{47}	はい。	指導的	発　言	肯　　定
	T_{48}	次，○○○。		行為 一般	方向づけ
	T_{49}	一枚？			確　　認
	T_{50}	一枚でいいよ			肯　　定
	P_4	「さる　みる」の例で。 ある寒い日の夜，さるはゆうれいをみました。そばにはだれもいないので，急いで帰りました。			
	T_{51}	はい。	指導的	発　言	肯　　定
	T_{52}	皆もそれぞれできていると思うが，うしろに引っぱり出した言葉をね，どんな形で文の中で使われていたのかを，今，先生，書いていきますから。		行為 一般	方向づけ
	T_{53}	まず，「ける」の方から書いていきますから，取り出した言葉だけを言って下さいね。			
	T_{54}	全部立って。			
	T_{55}	それで，○○○の方から，こういきましょう。いつものようにね。			
	T_{56}	ああボクと同じだ，言われてしまったという子は黙ってすわりなさいね。			
	T_{57}	１枚しかやってなくて，２枚目やっていないという子もすわりなさいね。			
	P_5 P_6	けって （板書している） けっと			
	T_{58}	なに？　けっと？	題材的	B	確　　認
	P_7	けっとばして			

	T_{59}	けっとばしてね。	題材的	B	確　認
	T_{60}	次は？	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_{8}	けりました。			
	T_{61}	けりましたね。	題材的	B	確　認
	T_{62}	次は？	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_{9}	けりっこ			
	T_{63}	けりっこ	題材的	B	確　認
	T_{64}	はい，次は？	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_{10}	ける			
	T_{65}	ける	題材的	B	確　認
	P_{11}	けろうとした			
	T_{66}	けろうとした。	題材的	B	確　認
	T_{67}	それから？	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_{12}	けられた			
	T_{68}	けられた。	題材的	B	確　認
	T_{69}	それから？	指導的	行為 一般	方向づけ
	T_{70}	全部これくらいですんじゃうのかな。			確　認
	T_{71}	けれませんなんてのは出した子いないの？	題材的	B	
	T_{72}	うーん，「れ」がないね。けれませんなんてのも使ってよさそうだね。			否　定

		（けれませんと板書）			
	T_{73}	けりっこというのは，これはちょっとあれなんだね，けるから出たことばにはまちがいないんですが，少しむずかしくなりますね。	題材的	B	情報提示
	T_{74}	動きを表わす言葉が，ものの名前にかわってしまった言葉なんですね。			
	T_{75}	はい，いいでしょう。	指導的	発　言	肯　　定
	T_{76}	今度は「みる」の方でどうか。	題材的	B	方向づけ
	T_{77}	今度は逆にいってみようか。○○○の方から，はい全員立って	指導的	行為 一般	
	P_{13}	先生２つあったら，２つ言っていいの？			
	T_{78}	２つ言っていいですよ。	指導的	行為 一般	肯　　定
	T_{79}	はい，言って下さい。			方向づけ
	P_{14}	みて			
	P_{15}	みつけ			
	P_{16}	みました			
	P_{17}	みえた			
	P_{18}	みにいった			
	P_{19}	みた			
	P_{20}	みてみると			
	P_{21}	みている			
	P_{22}	みてみると			

	P_{23}	みていた			
	P_{24}	みている			
	P_{25}	みえない			
	T_{80}	先生の書くスピードで言ってちょうだい。	指導的	行為 一般	方向づけ
	T_{81}	みているのあと何だっけ？			確　認
	P_{26}	みていた			
	T_{82}	みていた	題材的	B	確　認
	T_{83}	次は？	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_{27}	みている			
	T_{84}	みている	題材的	B	確　認
	T_{85}	次は？	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_{28}	みえない			
	T_{86}	みえない	題材的	B	確　認
	T_{87}	次は？	指導的	行為 一般	方向づけ
	P_{29}	みていました			
	T_{88}	みていました	題材的	B	確　認
	T_{89}	次は？	指導的	行為 一般	方向づけ
	T_{90}	これで全部ですか			確　認
	T_{91}	うん，たくさん出たようだけど，案外，似ていることばが多いですね。	題材的	B	

(20分)	T_{92}	「オイ，お前もみろよ」，みろなんて出てきませんね。	題材的	B	否　定
	T_{93}	「いっしょにみようよ」，みようなんてのもないですね。			
	T_{94}	言葉というのはもっとね，考えて，「よし，いろいろに使ってやろう」と思えば使えるんですよ。			情報提示
	T_{95}	ただ，皆は，今，そんなこと意識しないでやったからね。こういう言葉が，ずらっと集めてみると似たような言葉になってしまっただけでね。			まとめ
	T_{96}	今度はね，「よし，先生，そう言うんなら，徹底的に形をかえて使ってやろうじゃないか」それをやってみます。			方向づけ
以下　略					

このようにして，一時間の授業にあらわれた教師の発言をすべて分析したところ，次のような数値を得た。

発言の内容		発言数	%
題材的発言	A：おもにお話の内容，構成などに関する発言	11	6
	B：おもに動詞の語尾変化に関する発言	49	9
指導的発言	教材・教具	8	5
	発　言	11	6
	行為一般	78	45
	認知的・情緒的行為	15	9
	合　計	172	100

発言の機能		発言数	%
教授機能	方向づけ	109	63
	情報提示	6	4
	定　着	14	8
	発　展	3	2
評価機能	確　認	23	13
	肯定的	10	6
	否定的	5	3
	まとめ	2	1
合　計		172	100

児童への評価

評価＼内容	題材A	題材B	発　言	行為一般
確　認	1	16		6
肯定的			8	2
否定的		3		2
まとめ		2		

4. 考　察

以上の結果から明らかなように，この授業は，発言の機能については「方向づけ」が，内容については「行為一般」に関する発言が非常に多い授業である。逆にいえば，「情報提示の機能はきわめて小さい。また，指導的発言に比べて，題材的発言が少ない。したがって，この授業は講義形式ではなく，児童の活動を中心に構成されていたということができる。教科の知的内容を伝達するというよりは，それを体験させることに指導の主眼があったわけである。そして，児童の活動には，分節ごとに充分な方向づけがなされていたので，混乱の少ない授業であったと言えよう。

また，本時のねらいとして，お話をつくることを通して動詞の語尾変化を意識する，ということがあげられていたが，この学習内容の１つの柱であったお話づくりに関する発言が，８％ときわめて低い数値であったことも特徴的である。

評価機能として捉えた児童へのＫＲについては，確認が最も多かった。この確認は，定着との判別が難しいのが問題点の一つであるが，ここでは，児童の発言に対する単純な確認及び評価意識のみられるものを確認とした。そして，学習内容をくり返したりする定着と区別してみた。例をあげてみると，

T_{70}　全部これくらいですんじゃうのかな？

T_{71}　けれませんなんてのは出した子いないの？

などの発言は，児童の反応を確認しながらも実際は，（例が少ない）という評価の心もちのみられる発言である。また，行為一般に関する確認というのは，

T_{33}　誰も一枚は書けましたね。

T_{41}　はい，書き出せたね。

という様な発言のことである。児童の活動の実態を机間巡視や観察によって評価していた教師が，それをふまえて行った発言である。

次に，肯定的発言は，題材Ａに対してか題材Ｂに対してかいずれとも判断の下しにくい，したがって生徒の発言全体を示すと思われるものばかりだった。すなわち，肯定的発言10例のうち９例が，「はい」もしくは「いいでしょう」というものだったのである。これに対して，否定的発言は，実に具体的であった。例えば次のようなものである。

T_{38}　田中さん名前を書いちゃったけど名前じゃないね。

T_{72}　うーん「れ」がないね。けれませんなんてのも使ってもよさそうだね。

この，肯定的発言と否定的発言の性格の差が特徴的であると思われた。

また，評価機能をもった発言というのは，学習目的と学習者の反応に応じてなされるべきものであると思われるが，その関連性はどのようにあらわれているかを検討してみる。まず，第１回目のお話づくりについての指示と児童の発表に対するＫＲをとり出してみる。

指示：
- 「みる・ける」を１度は使ってお話をつくる。
- 「みる・ける」のままでは使いずらかったら，自由にやる。
- １つの場面は２文か３文。
- 猿がやったことだけじゃなくて，まわりの様子などかくとふくらみが出る。

↓

児童：お話の発表（２人）

↓

評価：
- はい
- はい

↓

児童：使った動詞の用例を発表

評価：
- 「れ」がない。けれませんを使ってもいい。
- 「けりっこ」はものの名前になってしまった。
- 似ていることばが多い。
- 「みろ」「みよう」の用例がない。
- 意識的に使えばもっと使える。
- 皆は今意識しないでやったからこうなった。

次に２回目のお話づくりについても同様にとり出してみる。

指示：

（範例を与える）
◦「○る」の言葉を形を変えながら，できるだけたくさん使ってお話を作る。
◦「○る」が使われたところをサインペンでかこむ。
◦登場人物をふやしてもいい。
◦会話やつぶやきを入れてもいい。

↓

児童：お話の発表（５人）

評価：

T_{122}：はい，いいでしょう。
T_{126}：「クソーとくやしそうにいった」のね。
T_{129}：はい。
T_{134}：ねむれるが少し多いようだけれども何回も使われていたようだね。
T_{137}：はい。

このようにみてくると，指示の中には，お話作りに関する内容が，動詞の語尾変化についての指示と同数の要素をもって語られているが，児童へのＫＲには，それがないということが大きな特徴であることに気づく。（T_{126} の発言は，児童のお話の語尾をくり返したもので，何を意図しているのかわからないが，指示に対する評価ではない。）

２回目のお話作りにあたっては，教師が次のような範例を示した。

「さる　みる」

小ざるのモンチはＥＴの映画が見たくてたまりません。空を見上げては，ＥＴのことばかり考えています。「見たいよう，いっしょに見ようよう，見るんだよう」とお母さんにねだります。一度見れば気がすむのです。でも，お母さんは見せてくれません。それもそのはず，こんな山の中に映画が見られるところなんてないのです。見るためには，人間の里までおりて行かなければなりません。小ざるのモンチは泣きました。

内容についても動詞の用例についても，児童が本当に興味をもって聞き入るものであった。教師のアイデアが，充分効果的に活用されたところだと思われる。

この後，児童が作ったお話の中では，動詞が何回も変化して使われていた。しかし反面，お話の内容は，発表者５人のうち４人までが範例と同じパターンであった。お話作りと動詞の変化という二つの内容は，学習者の実態からみれば，少しもりだくさんではなかったかと思われた。

5. おわりに

授業の特徴をできるだけ客観的に捉えることをめざして，分析の観点を設定することを一つの

課題としながら授業分析を試みた。そして，ある程度，授業の特徴を浮かび上がらせることはできたが，授業の流れの有機的な関連を捉えることが今後の課題として残った。

分析の目的であった授業中の教師の評価の機能について，その大まかな傾向は捉えることができたが，それが授業の展開の中で，どのように作用しているのかについては検討していない。客観的な分析にもとづいた上で，授業の質的内容により深く迫ることのできるような分析の方法及び観点を更に考えていきたい。

〔注〕

1）加藤幸次著『授業のパターン分析』　明治図書　1977年　P.97～P.104.

2）研究代表者　梶哲夫『授業分析によるマイクロティーチングの設計と実施の研究』　研究成果報告書（251066）　1979年　P.39.

3）Knowledge of Resultsの略で，フィードバックにあたる学習心理学上の用語。

4）坂元昂著『教育工学の原理と方法』明治図書新書　1981年　P.47.

坂元氏の分類は，教授機能 ── 教材提示・子どもへのＫＲ・反応喚起・反応統制，評価機能 ── 子どもに関する情報収集と診断・教授効果に関する情報収集と診断，というものである。