

授業記録の分析枠組み

—ドイツ政治教育の事例を通して—

Conceptual Framework of Factors of Influence in Lessons:
Case Study of Political Education in Germany

的 場 正 美*

Masami MATOBA

キーワード：授業分析、ドイツの政治教育、授業過程、指導要領、教師の経験

Key Words: communication process, course of study, experience of teacher, lesson analysis,
political education in Germany

要約

授業には、その授業で使用される教科書、教師の経験、学習指導要領など多くの要因が影響を与えている。本研究は、ドイツにおける授業記録を分析・解釈する「授業記録の分析手順」の基礎となる「授業展開の制約条件」の枠組みを明らかにすることを目的とする。

分析の手順は、先ず、授業逐語記録を作成し、教師の質問を分類し、そして授業の目的を抽出した。そして、その目的と指導要領の目標を照応した。次に、発言に表れた概念を抜き出し、それと教科書に表れる概念の関係を明らかにした。第3に学校種の特徴、教師の経験、学校文化の特徴を明らかにし、それら相互の関係を枠組みとして再構成した。

結論として、授業の教材選択、目標、発言内容には、指導要領、教科書の内容、教師の経験、学校文化などが影響を与えていることが明らかになった。

Abstract

Many factors such as the contents of textbook used in classroom, course of study related to the subjects, experiences of the classroom teacher, etc. affect on the process of classroom communication in lessons. The purpose of this paper is to clarify the conceptual framework of the factors of influence on the classroom lesson analyzing the case of political education in Germany. The analysis procedure consisted of the following steps: creation of word protocol, classification of questioning by the teacher, extraction of the aims of lesson, comparison of the

* 東海学園大学教育学部教育学科

aims of lesson and aims of the course of study for political education, extraction of concepts expressed in the remarks of the lesson, relationship of the concepts and concepts in the textbook, and construction of the relationship between them.

The author concludes that the materials used in the lessons, the aims and the process of lesson are affected by the course of study, the contents of the textbook, an experiences of the teacher, and the school culture.

1 本研究の対象と目的

1-1 研究目的

ドイツの授業に言及した日本における研究論文には、授業の取り扱いや論文における位置づけ方にいくつかの傾向がある。第1は、参観した授業の進行過程を詳しく報告する研究である。船尾日出志(2015)は、ポッフムのギムナジウムを訪問し、その授業実践を写真とともに詳しく報告している。第2は、特定の授業論の具体事例として授業を取り上げる研究である。宇都宮明子は構成主義の歴史教育論の具体例として、構成主義歴史教育論を提唱しているB.フェルケル(Bärbel Völkel)が例示している歴史の授業を分析している(宇都宮 2013)。第3は、学習指導要領の枠組みを解明し、その学習指導要領のもとで実践された授業を執筆者自身が録画記録し、その授業を考察する研究である。吉田成章(2010)は、コンピテンシーがスタンダード化された4州共同の学習指導要領の構造を明らかにし、その方針に従ったベルリンにおける授業実践を観察し、その記録と教員へのインタビューをもとに、その実践の特徴を考察している。久野弘幸(2004)は、ヨーロッパ教育の理論的側面を解明した後に、その実践的展開として、「ヨーロッパ評議会と人権問題」というテーマで実践された第11学年の授業を分析している。その分析の結果、授業展開において生徒のヨーロッパ意識を確認している。

実践事例としての授業に言及した上に述べた論文は、①特定の理論や思潮の紹介と分析に加えて、実践次元におけるその理論や思潮の成立ないし実現形態を明らかにしようとしている点、②実践された授業の制約条件や理論的背景を解明している点において、授業を分析・解釈する研究手続きに次の示唆を与えている。

第1は、授業展開に影響を与えている制約条件の関係と研究手順である。諸外国の授業を分析・解釈する場合、分析対象とする授業に影響を与えている諸条件や授業が成立している諸制約条件を明らかにする必要がある。しかしながら、諸制約条件は確かに授業実践に影響を与えているが、直接的に影響を与えているわけではない。諸制約条件を最初に明らかにし、そして授業の分析をおこなうという形式的段階で研究を行うことは研究のデザインとしては、形式的であり、効果的経済的でない。研究において明らかにすべき目的に対応して、研究対象とする授業の選択や分析と諸制約条件の分析は往還的になされる。ここでは、授業が成立している諸条件の枠組み

を「授業展開の制約条件」と呼びたい。

第2は、授業展開を分析・解釈する研究手順である。上記の論文においては、特定の理論や思潮の実践次元における実現形態として授業事例は研究に位置づけられていたが、授業そのものを分析・解釈する手順や方法がドイツと日本において開発され、蓄積されてきている。特に授業逐語記録を分析対象とする研究においては、これまでの授業研究ないし授業分析の成果を基礎に、研究手順を意識した研究デザインが望まれている。ここでは、この研究手順を「授業記録の分析手順」と呼びたい。

そこで本研究は、ドイツにおける授業記録を分析・解釈する「授業記録の分析手順」の基礎となる「授業展開の制約条件」の枠組みを明らかにすることを目的とする。

1-2 研究対象とその限定

ドイツ連邦共和国における授業は、16の連邦州において、学習指導要領、認定されている教科書、政治的状況、等が異なり、多様に展開されている。また、1つの州に限定しても、基礎学校、ギムナジウム、基幹学校、ゲザムトシューレ、実科学校等の多種の学校で授業が展開されている。本研究では、ドイツ・ノルトヴェストファーレン州のS市のギムナジウム第8学年において1993年3月23日に実施されたT教師の政治科の授業「家族」(Familie)に分析対象を限定し、その事例に影響を与える制約諸条件を明らかにしたい。

2 分析枠組み

授業の内容を問わずに、授業に影響を与える制約条件を一般的に想定することは可能である。しかし、本研究で扱う「家族」という授業テーマの例に即して言えば、教科書がどの程度授業に影響を与えているかを分析する場合には、教科書全体の分析ではなく、「家族」に関連する内容の分析が必要になる。授業一般ではなく、授業の特定のテーマや目標に影響を与える制約条件を明らかにする必要がある。そこで、本章では、授業においてどのようなことが話し合われたのか、その具体的内容を一定程度明らかにし、その授業内容や展開に影響を与える制約諸条件の全体的な枠組みを明らかにする手続きについて述べる。

分析対象とする授業は、特別に参観者を想定して実施された授業でなく、前の時間の継続として実施された通常の授業である。指導計画はその授業を実施した教師の頭の中では想定されていたかもしれないが、参観者のための指導案は作成されていない。教師が授業を通してどのような目的を達成しようとしたのか、3の分析手順で転記情報を付加された授業逐語記録を作成し、その記録から次の手順で教師が実現したいと想定される目標を抽出したい。

- 1) 授業記録をEXCELにより、教師発言だけをソートする。
- 2) 発言を、用意していたと思われる質問(A)、重要な用語の説明(B)、生徒の発言を受け入れる発言(C)、授業内容を深める発言(D)、授業進行に関わる発言(E)、その他の発言(F)

に分類する。

3) 発言 A をソートし、授業の進行枠組みを確定する。

4) 発言 B と C をソートし、授業の目標を想定する。

5) そして、3) と 4) の作業をもとに、授業過程をいくつかの分節にわけ。

次に、6) 1993 年に効力をもっていた政治教育の指導要領の特質を明らかにし、7) 想定された目標と指導要領における目標とを照応する。

現在のドイツの学校では学校プログラムを作成し、地域に公開することが義務づけられている。この学校プログラムは重点的な授業の選択や目的に影響を与えている。しかし、この学校の学校プログラムは 1996 年から作業グループが立ち上がっている。この事例には対応させない。

教科書の記述と授業展開の関係が重要である。そこで、8) 当時使用されていた教科書の内容と授業進行との関係を分析する。

学校文化と教師の経験年数や教師の大学における研究背景が授業の進め方や授業計画に影響を与えると想定される。そこで、9) ギムナジウムという学校の特殊性と 10) 45 歳という教師の年齢、経歴、および専門領域を考慮する。

3 授業逐語記録の分析手順

授業逐語記録は、授業過程の現象を、VTR や IC レコーダというプロトコル・マテリアルに音声・録画として記録したもの、そして、観察者が記録したジャーナルや途中あるいは事後に例えば板書や子どものノートを写真に記録したものをもとに、発言者や発言番号あるいはパラ言語や行動が転記情報として付加されてワード・プロトコルとして作成される。現象－録画・録音－転記情報の付加－授業逐語記録、という一連の情報の変換過程において、転記情報を付加する時に、解釈が介在し、授業逐語記録は各研究者の研究目的に対応して様々な形式で作成されている。授業逐語記録は授業分析の基礎データであるだけに、現象への参照性と概念を導く解釈過程の明示性を担保する転記情報の付加の範囲と程度の妥当性が問われている。

授業逐語記録から直接に児童の思考、教授行動、教育内容に関わる諸概念を抽出することは困難であるので、それらの諸概念を抽出するための情報処理がおこなわれ、一定の記述形式が整えられ、その記述形式に解釈を通して諸概念の抽出する手掛かりを明示化する試みがなされてきた。1つの試みとして、中村亨など九州大学の教育方法研究グループは、授業逐語記録を基礎に、コミュニケーション過程でやりとりされた重要な語句を特定の記号で図式化し、それを発言表に記述する方式が展開されていた(中村 1987)。他の試みとして、子どもが、例えば、笹や石、缶などの身近な材料で表現した音を記述する形式の開発である。小島律子(1997)は、この記述方式で記述された6年間の曲づくりの音楽表現を分析し、音楽構成活動の学年的発達の構造を解明した。さらなる試みとして、保育実践における沈黙の意味の解明の試みがある。刑部育子等(2002)

は、沈黙を記述することによって、その沈黙に対応する動作の意味を解明した。

しかし、上記の研究には、記録から要因を抽出する段階でいつかの課題が存在する。第1の課題は、すでに記述の段階において解釈が含まれているので、分析ないし解釈の単位、解釈、記述方式の形式性の3者の関係の解明が必要である。第2に、分析単位は研究の意図によって選択されるので、研究の意図に対する分析単位の妥当性の検証が必要である。第3に、解釈の飛躍を可能にする安定性を担保すると同時に過度な飛躍を制限する仕組みの解明である。

本研究では、授業分析の基礎資料となる、転記情報が付加された授業逐語記録を次の手順で作成した。

- 1) 音声データから言語逐語記録を作成する。
- 2) 映像データと音声データを参照に、発言者を確定し、発言者を転記情報として付加する。
- 3) 全体の発言者が確定した後に、発言の順序を示すために、話者ごとに発言番号を転記情報として付加する。
- 4) 映像データのタイマー機能から、発言の最初の時間を秒単位で転記情報として付加する。
- 5) 映像、写真データから、活動の様子を、図または静止画を転記情報として付加する。
- 6) 分析する場面や発言において、語調、割り込み、発言のさえぎりなどが分析資料として重要と認められた場合には、特定の記号を転記情報として付加する。

4 分析とその結果

4-1 授業の目的の抽出

1) 教師の発言をソートし、2-1で設定した発言の主要な分類記号を割り振った(表1)。分類番号の割り振りは、分類者(執筆者)が一貫性をもって記号を割り振るために、日を空けて、同じ発言を3回分類した。最後の2回において同一の記号を割り振った記号を確定した。2) さらにその発言を分類記号ごとにソートした。1つの発言に2つ以上の分類が可能な場合には、分類記号を2つないし3を割り振り、備考欄に出現順に記述した(表2)。

表1 教師の発言の分類例

1	Lehrer	Wo ist das Klassenbuch?	E
3	Lehrer	Ja. gut.	E
5	Lehrer	Ja, Ja. nächste Stunde, ich glaub morgen, haben wir auch einen Gast aus der andern Klasse. hab ich gehört.	E
8	Lehrer	Ja, Mario, Hans.	C
10	Lehrer	Weshalb ist der morgen bei uns. Wißt ihr das?	C
12	Lehrer	Ach so. Na gut. Dann will ich morgen...	F
14	Lehrer	Was issn das? Dann müssen wir mal sehen.... Was iss 'n das?	A
18	Lehrer	Sind alle heute morgen da?	E
21	Lehrer	Hhm.	F
23	Lehrer	So. dann wollen wir anfangen. Wir wir haben uns inder letzten Stunde mit einem berühmter Experiment beschäftigt. Worum ginges in dem Experiment?	A
25	Lehrer	Ja.	C
27	Lehrer	Ja.	C

表2 教師の発言の分類種別変換例

14	Lehrer	Was issn das? Dann müssen wir mal sehen.... Was iss 'n das?	A	
23	Lehrer	So, dann wollen wir anfangen. Wir wir haben uns inder letzten Stunde mit einem berühmter Experiment beschäftigt. Worum ginges in dem Experiment?	A	EA
31	Lehrer	Ja. Und was waren denn zunächst einmal die Folgen. was hat man festgestellt? Was waren die Ergebnisse des Experiments? Stefan?	A	CA
35	Lehrer	Ja. Du hast jetzt so schon einen Überblick gegeben tiberdie Ergenisse des Experiments. Zunächst hat man ja auch etwas Positives festgestellt. Was zeigte sich nämlich zunächst? Was geht durchaus, scheinbar ? Also - bitteschön.	A	CA
39	Lehrer	Ja. Das kann man erst mal positiv festhalten. Aber das andere , wassich dann zeigte, das war eher negativ , gelt? Du hast es schon angedeutet. Bitteschön?	A	CA
53	Lehrer	Ja. Zum Beispiel, das machendie Menschen ja auch manchmal. Inwiefern?	A	CA

3) Aに分類した発言を、生徒の反応と授業展開を考慮し、質問内容の関連性を吟味し、質問を中心にした関連図を作成した。

第2分節は、前回の心理学者ハロウ (Harry Harlow) の猿の子どもの実験を思い出し、母猿から離されて檻の中で針金と布で作られた代理の母親で育った子猿が、自傷行為等行動に異変が起こるだけでなく、感情が壊れることを学習している。第3分節では、猿の実験が人間にも当てはまるかを考えている。第4分節では、教科書に紹介されている Spitz の養護研究の文章を共同で読み、生後、自分の家で家族と過ごさずに、養護施設で過ごした子ども達が人格形成に影響を生じることを学習している。第5分節では、まずなじみのない語彙について、その意味を学び、第6分節の前半では、母親猿から引き離されて檻で育った赤ちゃん猿に感情と行動に異変がおき、自傷行為が現れることを学習している。そして「家族なしでは、生きていくことができない」(65 トーマス) ことを学び、「猿の子供に見られた行動が、人間の子供にも応用され得るのか」(70T) という問いを考えている。後半では「生後6ヶ月から8ヶ月の間に母親から引き離され、世話をする人がいない状態で育った人間の乳児は人格形成に影響が現れる」(122T) ことを結論としている。第7分節では、質問が黒板に書かれ、これまでの学習がまとめられている。そして、宿題が出されている。

4-2 授業の分節とその特徴

この授業過程を分節に分けると、次の8分節になる。

第1分節 (1教師 - 13女生徒) 教科書の存在と明日の授業への聴講生。

第2分節 (14教師 - 58教師) 前回の授業で扱った、檻のなかで代理の母親で育てられた子猿の行動に関する実験結果の思い起こし。

第3分節 (58教師 - 88生徒) 猿の子どもの実験は人間の子どもの場合も影響があるか。

第4分節 (89教師 - 90Birgit) 教科書の「長期間にわたり養育者なしで育った子供」の音読

第5分節 (91教師 - 95教師) 聞き慣れない用語を生徒が述べ、教師が説明する。

第6分節 (95教師 - 130教師) Spitz の養護施設における研究の意味

第7分節（130 教師－143 教師）教師の出題した2つの問についてペア学習

第8分節（143 教師－148 女生徒）明日の最後の授業「フランスの選挙」に関する新聞記事を読みつけてくるという課題

この分節の構造と展開をみると、次の特徴がある。第1の特徴は、教師の質問によって、分節がはじまっていることである。第2の特徴は、第1分節と第8分節が他の分節に関わりが弱い（または関係がない）ことである。第3の特徴は、第2分節と第3分節の関係に見られるように、前回の猿に関する実験と人間の子どもに関する影響が関連づけられている授業構成になっている。第4の特徴は、本時の中心が第4分節の教科書の音読、第5分節の聞き慣れない用語の確認と説明、第6分節の実験結果の読み取り、第7分節の課題のペア学習による解明にあることである。第5の特徴は、分節が発言の背景になる可能性を有していることである。分節は、ひとまとまりの相互に関連した発言を区分したものであるため、発言のいわばテーマが示されている。そこでの発言は、そのテーマに関連した発言として判断できるので、分節は発言の背景を示している。

4-3 教科書におけるテーマ

取り上げた授業は1993年である。その時の教科書は1993年度版である。1993年にギムナジウムの生徒が討議した内容から判断すると、取り上げた1994年度版の教科書の部分とは同一である。Floren(1994)の教科書は、の単元は、「青年と政治」「家族」「マスメディア」「消費者と市場」「企業を探す」「議会制民主主義」「法と法治国家」「隣人東欧諸国」である。2005年度版では、「政治への無関心？ 青年と余暇」から始まり、家族を扱う単元は「どこで家族に奉仕する？ 社会における家族の課題と変遷」となっている。「家族」の単元は、「なんのために家族を必要とするのか」「家族は今日どのように見られているのか」「家族が断たれる時」「家庭における葛藤」「家族の生活空間としての住居」そして、家族法を扱う「家族政治(Familienpolitik)」となっている。研究対象とした授業において扱われたのは、「なんのために家族を必要とするのか」である。授業の前半では、前の時間に扱ったアメリカの心理学者 Harlow の実験結果の意味を思い出し、授業の後半では、2つの養護施設の観察記録が扱ったウイーン生まれのアメリカの精神分析者 R. Spitz の資料「Kinder ohne dauerpflege- und Bezugsperson」を読んで、その意味が論議されている。そして、最後の2つの資料は宿題とされている。授業は教科書の記述の順序と平行して進められている。NRW のギムナジウムでは政治は週4時間、基幹学校では第8学年は3時間である(1973年の規程)。

参考として、他の教科書をみると、例えば、この州の政治教育の学習指導要領の授業実践例を開発したガーゲル (W. Gagel)、当時の批判理論を基礎に政治教育の理論を展開していたヒリゲン (W. Hilligen) 等 U. が執筆した第7学年から第10学年用の教科書『見る 判断する 行為する』では、25の単元が計画されている。この授業例に対応する単元は、第4単元は「家族－どこへ」と第5単元「家族の変遷」である。この単元はブッフ (U. Buch) がヒリゲンの監修のもとに

執筆した。

4-4 授業における発話に現れる主要概念と教科書の記述における概念の関連の分析

表3 Störung の出現

40	G1	Ja. die zeigten Verhaltensstörungen.	
41	Lehrer	Ja. Und wir haben letztes Mal aufgeschrieben, daß die Affenbabys Verhaltensstörungen zeigten und Störungen im Gefühlsbereich, aber wir(?) hatten noch nicht, glaube ich, alle Einzelheiten besprochen, aber ich glaube schon gelesen. Oder diese einzelnen Störungen, diese zeigten, vielleicht können wir die doch mal kurz rekapitulieren. Was waren das denn für Störungen, die diese kleinen Affen gezeigt haben? Das war auf Seite 42, von: „... frei(?) von Frankreich“ Von dort an. Du hast eben schon einige Merkmale ja genannt. Was zeigte sich bei den Affen?	B

第1分節は、前の時間に学習したアメリカの心理学者 Harlow の猿の実験に関する質問と子どもの応答である。授業の第1分節においてよく出現する概念は、データのフィルター機能で調べると、Affen (猿)、Mutter (母親)、Störung (破壊)、Verhalten (行為)、Gefühl (感情) などである。例えば Störung (破壊) という概念は、発言番号 40G1, 41T, 60T に出現しているが、これらの概念は教科書に記述されている概念である。授業の第3分節においてよく出現する概念は、データのフィルター機能で調べると、Säuglingen, Mutter, Monate (月), Alter (年齢), Person (人) などである。例えば, Säuglingen (乳児) という概念は、100 トーマスと 101T に出現している。そしてこの概念は教科書に記述されている概念である。このようにこの授業に関しては、教科書の記述内容が授業の会話においてやり取りされている。教科書の記述を生徒が読み取り、その記述に即して生徒が討論しているので、授業への教科書の影響が強いと言える。

4-5 学習指導要領との関係

(1) 1978 年度版学習指導要領の改訂

研究対象とした授業が実施された時期は、1993 年である。この時期の効力のあった政治教育の指導要領は、第3版の政治の授業の指導要領である。

ノルトラインヴェストファーレン州において政治教育の指導要領が公布されたのは1973年である (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1973)。第2版の指導要領は、第1版の公布後わずか1年で改訂された (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1974)。第2版の指導要領は、第3版 (1987年) までの13年間、改訂されなかった。この時間的に長く存続したという事実に加え、第2版の公布後、政治教育をめぐる理論的状況は解放か合理かという対立した状況であったにもかかわらず、ノルトライン・ヴェストファーレン州の政治の授業の指導要領に対する批判が下火になっていることを考慮すると、第2版は理論的にも安定した指導要領であったと判断することが可能である。

1977年5月文部大臣ギルゲンゾーン (Jürgen Girsensohn) によって、指導要領を内容的に構造化するという改訂の委任を指導要領委員会は受けていた。この改訂のために、先ずなされたこ

とは、1980年秋、第3版の指導要領を職業学校にも導入するために職業学校の領域から7人の共同協力者が、指導要領委員会に加わったことである。そこでは教授学的な構想は問題とはならず、職業学校における指導要領の導入の問題とハウプトシューレにおける他の指導要領との関係が問題となったといわれている。第3版の計画は、1983年の夏、文部省において検討された。1987年8月1日から、第3版の指導要領が効力を持つようになった。

(2) 第3版と第2版の相違

第3版の政治教育の指導要領によると、第2版と異なっている点は次のところにある。

- 1) 第2版の資質は10であったが、環境の保全と未来の確保に関係した資質11と労働と職業に関係した資質12が加わり、資質が12に拡大された。
- 2) 第2版は資質をもとに学習目標1とそれをさらに細分化した学習目標2で構成されていたが、第3版では学習目標1が細分化され、学習目標2は消えている。
- 3) 第3版では、学習内容に関する記述が量的にも増え、テーマカタログも整理されている。学習内容を充実することによって資質と内容の結合を図ろうとしている。
- 4) 第3版では、教師が授業計画の参考にするための節が新しくもうけられ、教師が授業計画レベルで政治教育の学習指導要領になじむことができるようにされている。

指導要領の第2版と第3版の公布時期には13年の開きがある。この間に主に情報科学、核反応技術、分子遺伝科学などめざましい進展があった。このような状況の変化に対応して、指導要領は10の資質に加えて第3版では次の2つの資質を設定した。

資質11：自分なりの行動をとおして、すなわち、社会に自分から進んで参加することとおして、未来の生活条件を安全にするための責任を共に引き受ける能力と態度

資質12：どの程度、個人と社会の存在の安全のために労働が必要であり、自己実現と政治的参加のための基礎であるかを認識する能力と、同様に、人間的尊厳の労働条件を形成するために努力する態度

(3) テーマ「家族」

第3版の指導要領の学習テーマの例示は、第2版と比較し、より詳しく、しかし、大きな括弧で示されている。「家族」のテーマは、社会1の重点テーマとして「日常における社会的関係」の一つ、公共における「地方政治」の一つ、法の「行動規範と法秩序」「アルコール消費と薬物問題」に位置づけられている。テーマ決定方式は、第2版と同様に、状況領域と行為のタイプを組み合わせで決定されている。家族は状況領域の重要な項目である。

「日常における社会的関係」としての家族を扱う内容は、青少年にとっての家族のアンビバレントな意味、社会の要求に対する保護空間（子ども期を中心とした役割）↔家族的な価値と行動様式への批判（大人を中心とした役割、社会的役割）、家族像の変遷：解放的な出来事としての家族からの離れること↔同年齢集団への新しい結びつき、などである（Der Kultusminister des

Landes Nordrhein-Westfalen 1987, 63)。

(4) 学校カリキュラム

1960年代後半からの政治教育における論議の傾向の一つとして実践志向があるが、1987年度版の学習指導要領も実践への強い志向性を有している。各学校がカリキュラムをその状況に応じて構成できるために、いわゆる開放カリキュラムとしての性格をこの学習指導要領は有し、ミニマムな大綱プランとなっている。1987年度版の指導要領の第4章は、授業計画について言及している。

授業計画については、1) 生徒の具体的な状況、2) 現実の社会問題、3) 関連諸学問からの説明モデル、4) 一定の資質と学習目標の選択、5) 現有しているカリキュラム素材、教科書など、6) 学習指導要領のテーマカタログのテーマを考慮し、指導要領で示されている授業計画のための道具(内容を導くマトリックス、資質カタログ、学習内容カタログ、等)を使用して授業を計画するようという指示がしてあり、教師が様々な授業計画をたてることを可能にしている。指導要領を参考にし、学校で独自の学校内ルールプランを作成することを奨励している。

指導要領に示されているテーマカタログは、内容の選択とテーマを定式化した例にすぎないとして、「それぞれの学校は、学校内ルールプランを独自に決定しなければならない」と各学校において、教育内容を開発することを奨励し、以下のことを勧めている。

- 1) 政治の授業の指導要領でもってこれまでの授業経験を見直すこと。
- 2) 例えば、教科を越えたプロジェクトや様々な教科におけるテーマ研究の際などに、他の教科との共同研究を規則づけること。
- 3) 生徒の現実の希望を目指した教師の短期の計画を長期の構造的な授業計画によって回避すること。

指導要領に示されているテーマカタログは、1) 資質を等しく分配すること、2) 生徒の様々な経験を考慮すること、3) 専門科学との関連づけによって内容を解明すること、4) 相互の構成される授業単元の原理を具体化すること、5) 資質、状況、問題志向の全体的関連を記述することを、求めている。

4-6 学校文化と教師

テアハルト(Ewald Terhart)によると、学校種において、教師が大学で学ぶ授業に関する教育内容の時間数には違いがあり、ギムナジウムの教師を目指す者の教授学に関する時間は少ない(Terhart 2013)。また教師養成が卒業者に与える知識、能力、素質を通して、教室での教授行動に影響を与え、それが生徒の学びに影響を及ぼすことを理念的に示している(Terhardt 2013)。そして、最近では、ハッティ(John Hattie)の教師が教授行動でもっとも影響のある要因であることを実証した研究を批判的に論じている((Terhart 2014)。本研究で対象としたギムナジウムは幾人かの著名人を輩出している伝統的な学校(1876年に国立高等女子学校)であり、基幹学校を

併設している。この学校には、4人の政治科の教師がいる。学期のはじめに職員室で教科書の扱いと授業の進め方を決めている。

授業を担当した教師は、2014年に65歳であり、分析対象とした授業を実施したときには、44歳である。歴史学と哲学を専門とする男性教師である。1993年3月に参観した授業は、1人が資料を基に、他の3人は教科書をもとに授業を進めていた。

5 授業展開の制約条件の再構造化

4で述べたように授業実践に影響を与える「授業展開の諸制約条件」は、指導要領、学校種、教師の経験と傾向、使用されている教科書、授業実践の時期と想定した。諸制約条件と授業の関係を具体的事例に即して構造化すると図1のようである。

ここでは、概略的に構造化している。この諸関係をさらに詳細に分析するために必要な課題について述べると次の課題がある。

- 1) 授業実践を分析し、学習段階とそこで達成される学習目標を解明した後に、枠組1「学習指導要領」と枠組2「教科書」の学習テーマとなっている箇所の分析が必要となる。
- 2) 枠組3「同僚との会議」「学校文化」は今回の調査では直接に授業実践に影響を与えていることを実証できなかったが、2000年度から作成されている「学校プログラム」とその具体的授業計画と展開への影響を考えると、必要な分析である。
- 3) 枠組4「教師」は、経験年齢と同僚との比較の際に必要な枠組みである。同じ教師の授業を3回記録し、授業逐語記録を作成している。また、同時期（1993年）の同僚3人の授業を録画し、記録を作成している。その比較を通して、今回の教師の特徴がより明確にできると予想している。
- 4) 枠組6「理論」については、今回の調査では、明らかにできなかった。多くの研修、授業計画や理論に関する著作が発行されている。分析対象とした教師も、授業後での教師へのインタビューから判断すると、それらの理論についてよく知っている。書物である。この調査には詳細なインタビュー調査を必要とする。
- 5) 枠組7「生徒」は、授業記録の詳細な分析によって、個別の傾向や特徴が明らかにされる可能性がある。そのために、発言者の特定が必要である。そのために座席表を作成し、ビ

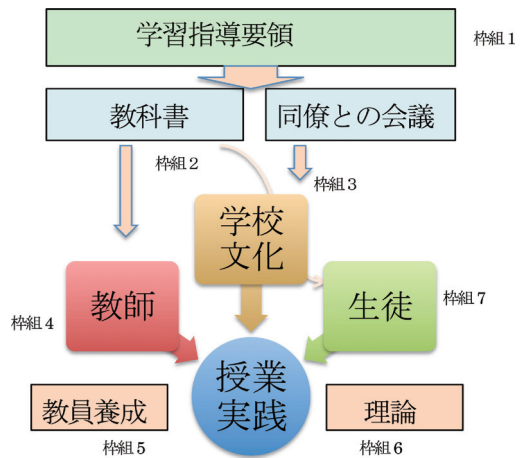


図1 影響関係と分析枠組

デオでの観察と対応させ、より詳細な授業記録の作成を必要とする。

7 結論

授業展開の制約条件に関する結論を個条書きにして述べると次のようである。

- 1) 指導要領との関係：テーマは行為意図「配慮」と行為領域「家族」から愛情がない子どもの自傷行為を扱い、家族にとっての愛情の問題が導かれている。
- 2) 指導要領との関係：よく知られている実験と説明モデルが使用されて、生徒の問題状況から出発している点で1987年度版の指導要領の特質との類似点が見られる。
- 3) 学校プログラムとの関係：4人の政治科の教師の共同の教科書選定、授業進度計画が学校プログラムを進める土台になり得る。
- 4) 学校種との関係：扱っている内容は高度であり、一定の学力を土台とした授業内容である。
- 5) 教科書との関係：教科書が教材としての内容を決定する道具となっていて、授業展開に大きな影響を与えている。
- 6) 研究枠組との関係：授業を何らの分析枠組や影響に触れないで直接に分析することも、また学習指導要領の分析から始めるという形式的に分析することも、実際の、経済的でない。分析対象の分析から始め、枠組との往還的な分析が必要とされる。

日本語文献

- 秋田喜代美, 2004. 教育の場における記録(インスクリプション)への問い. In: 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学, 教育学年報10 教育学の最前線. 世織書房, pp.439-455.
- 船尾日出志, 2015. ボーフムのレッスン・シュール訪問記録. In: 愛知教育大学社会科教育学会編, 探究, 26, pp.1-8.
- 海保博之・原田悦子, 1993. プロトコル分析入門. 新曜社.
- 小島律子, 1997. 構成活動を中心とした音楽授業の分析による児童の音楽的発達の考察. 風間書房.
- 刑部育子, 小野寺涼子, 2002. エスノメソドロジーによる社会的相互交渉の分析. In: 野嶋栄一郎編, 教育実践を記述する. 金子書. pp.101-134.
- 久野弘幸, 2004. ヨーロッパ教育. 玉川大学出版.
- 的場正美, 2009. 授業分析における分析単位と記述形式. In: 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 56(1), pp.31-42.
- 的場正美, 柴田好章, 石原正敬, 林憲子, 北島信子, 山川法子, 2002. 授業分析における子どもの発言の再構成(中間項)の位置と意味. In: 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 48(2), pp.141-170.
- 的場正美, 2002. 授業分析. In: 安彦忠彦, 新井郁男, 飯坂喜一郎, 井口磯夫, 木原孝博, 児島邦宏, 堀口秀

- 嗣, 新版 現代学校教育大事典. ぎょうせい, pp.557-558.
- 的場正美 (2013) 「授業分析の方法と課題」的場正美, 柴田好章『授業研究と授業の創造』. 溪水社, pp.5-20.
- メイラム,S. B. (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳), 2004. 質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房.
- 中村亨, 1987. 発言表を使用する授業分析: 授業における子どもの相互関係にふれて. In: 日本教育方法学会編, 教育方法学研究. 12, pp.111-118.
- 三枝孝弘, 日比裕, 的場正美, 石川英志, 栗本澄子. 1981, 授業諸要因の制御に関する比較教授学的実験研究 (1) - パッハマイヤーによる内容分析の視点に検討 -. In: 名古屋大学教育学部紀要 - 教育学科 -, 27, pp.149-169.
- ジョージ・サーカス(北澤裕・小松栄一訳), 1998. 会話分析の手法. マルジュ社.
- 柴田好章, 2002. 授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究. 風間書房.
- 柴田好章 -, 2008. 授業分析用中間記述言語に関する予備的研究. In: 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学, 55(2), pp.37-45.
- 田代裕一, 2010. 授業実践の様相-解釈的研究: グループ活動を含む授業事例の分析, In: 日本教育方法学会編, 教育方法学研究. 35, pp.1-11.
- 寺田佳孝, 2014. コンピテンシー概念に基づく平和問題の学習. In: 日本公民教育学会, 公民教育研究, 21, pp.33-47.
- 宇都宮明子, 2013. ドイツにおける構成主義歴史教育論の成立 B.フェルケルの鍵問題討議型の場合一. In: 全国社会科教育学会, 社会科研究. 78, pp.13-23.
- 吉田成章, 2010. コンピテンシーモデルに基づくカリキュラム改革と授業実践 — ドイツにおける諸州共同版学習指導要領を中心に —. In: 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 59, pp.11-20.

ドイツ語文献

- Dohmen, Günter: Mauer, Friedeman & Popp, Walter, Hrsg., 1970. *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: R. Piper & Co.
- Floren, F. J., Orth, B., Frintrop, D. Sensenschmidt, J., Trost, H., 1994. *Politik. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Joisten, Karen, 2009. *Philosophische Hermeneutik*, Brelon: Akademie Verlag.
- Gagel, W., Hilligen, W., Buch, U., 1985. *Sehen Beurteilen Handeln*. Bielefeld: Hirschgraben.
- Helmke, Andreas, 2007. Unterrichtsforschung international, In: Tenorth, H. E./ Tippelt, R., Hrsg., 2007. *BELZ Lexikon Pädagogik*. Weheim und Basel: Belz.
- Henkenborg, Peter & Kuhn, Hans-Werner, Hrsg., 1998. *Der alltägliche Politikunterricht, Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, Hans-Werner & Massing, Peter, Hrsg., 1999a. *Politikunterricht, kategorial + handlungsorientiert*. Schalbach/Ts.: Wochenshau.
- Kuhn, Hans-Werner, 1999b. Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In: Kuhn, Hans-Werner ,Hrsg., 2003. *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht*. Herbolzheim: Centraurus.

- Kuhn, Hans-Werner, 2006. Methodenkompetenz entwickeln. In: Richter, D. & Schelle, C. (Hrsg.) (2006). *Politikunterricht evaluieren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuhn, Hans-Werner & Massing, Peter, Hrsg., 1999. *Politikunterricht, kategorial + handlungsorientiert*. Schalbach/Ts.: Wochenschau.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973). *Richtlinien für Politik-Unterricht*. Düsseldorf: Lehrmittelverlag Wilhelm Hagemann, Stuttgart: Ernst Klett.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1974. *Richtlinien für Politik-Unterricht, 2. Auflage*. Düsseldorf: Lehrmittelverlag Wilhelm Hagemann, Stuttgart: Ernst Klett.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1987. *Richtlinien für Politikunterricht, 3. Auflage*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2001. *Rahmenvorgabe Politische Bildung*, Entwurf.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2001. *Rahmenvorgabe Politische Bildung*. Frechen: Ritterbach.
- Massing, Peter & Weißeno, Georg, Hrsg., 1995. *Politik als Kern der politischen Bildung*. Opladen Leske + Budrich.
- Richter, Dagmar & Weißeno, Georg, Hrsg., 1999. *Lexikon der politischen Bildung*. Schalbach/Ts.: Wochenschau.
- Richter, Dagmar & Schelle, Carla, Hrsg., 2006. *Politikunterricht evaluieren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schelle, Carla, 2003. *Politisch-Historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen*. Bad Heilbrunn/OBB:
- Schelle, Caela, 2007. Hermeneutisch-rekonstruktive Forschung und didaktische Theorie. In: *Journal für Politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, Heft2/2007.
- Schulz, Wolfgang, 1975. Unterrichtsforschung. In: Willmann-Institut München-Wien, 1975. *Lexikon der Pädagogik*. Dritte Auflage, Freiburg, Basel, und Wien: Herder.
- Terorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf, 2007. *BELZ Lexikon Pädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald, 2013. *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Terhardt, Ewald, Hrsg., 2014. *Die Hattie- Studie in der Diskussion*. Seelze: Klett, Kallmeyer.

*本研究は、フォーラム・ドイツの教育第66回例会「ドイツ・ギムナジウムにおける政治科の授業展開の分析と解釈」(明治大学2015年7月18日)及び2015年高千穂大学で開催された日本公民教育学会大会での発表「ドイツ政治教育における授業記録の分析枠組」(高千穂大学2015年6月13日)を基礎としている。本研究は科学研究費補助金基盤研究(B)(課題番号 26285182)の成果の一部である。