

任されてきた。それに加え、文字にされた記録に、どのような子どもの行動を付加するかは、分析する目的や意図によって異なってくる。このように、①現象から録画・録音、そして②文字記録への転記、③その文字記録を基にして発言者や発現番号、そして行動などの情報の付加を経た授業逐語記録作成という一連の情報の変換過程において、作成者の意図や解釈が介在する。

授業分析は、授業逐語記録をもとに、量的な処理、質的な解釈を経て、授業過程に内在する諸概念を抽出あるいは特定の現象を概念化してきた。この解釈や概念化のもとになった現象への参照性を担保すること、概念を導く解釈過程の明示性を担保すること、すなわち参照性の担保と明示性の担保は、論文の読者がその内容を理解し、検証するために必要な条件であるだけでなく、分析者・解釈者が再解釈するためにも必要な条件である。授業分析における現象を概念化する方法論にとって、参照性の担保と明示性の担保は、必要欠くことのできない条件である。そのためには、情報の付加の範囲と程度の妥当性が問われる。本研究の目的は、情報の付加の範囲と程度の妥当性を検証することである。

現象としての授業の展開過程が録画・観察され、授業逐語記録が作成される過程は、情報の変換過程でもある。この情報がどのように変換されるか、次の3つの水準を設定した。本研究は、第3水準の転記情報を中心に、諸情報の付加の範囲と程度の妥当性を検証する。ここでいう範囲は付加される情報の種類を、程度は種類毎の量を意味する。そして、妥当性は、教育実践研究にとって有用であるか、実用であるかを意味する。

第1水準：授業過程の録画（録画と音声）

第2水準：音声記録から文字記録（付加情報、①話者交代、②文章の区切りとしての句読点）

第3水準：作成された文字記録を基礎に、何が、どのような形式で、付加されるのか。

1-3 研究方法と手順

研究対象に対するアプローチと分析方法は、資料収集の範囲に関係する。授業分析の事例の場合、その提案者は重松鷹泰なので、例えば教育哲学ないし教育思想的アプローチをとる場合には、教育哲学や思想の視点から資料を収集し、分析することになる。授業分析は、日本の授業実践の文脈の中でなされてきたので、教育実践史の文脈で論じる教育史的アプローチを必然的に取ることになる。本研究は、ブレンド型のアプローチ、すなわちいくつかのアプローチが混在する混合的アプローチをとる。具体的には、重松鷹泰が始めた授業分析における付加情報を分析対象とするので、戦後から1960年代における授業研究の歴史的視点から、授業研究と授業分析に関する資料を分析対象とし、その展開を概観する。収集された資料の分析方法は、以下に述べる視点から、実践報告を整理し、その傾向を明らかにするという量的分析方法と授業逐語記録に付加された情報の意味を解釈するという解釈の方法をとる。

事例を選定する手順は以下のようなものである。

- 1) 最初に全ての授業記録を概観し、付加された情報（付加情報）を大まかに把握する。
- 2) 分析を指導した大学の教員によって、様式と付加情報が異なるか、その傾向をみる。
- 3) 第3番目に教科や扱う内容によって付加情報が異なるか、その傾向をみる。
- 4) その結果、得られた傾向をもとに分析事例を選定する。

第2章 1950年代および1960年代の授業記録

2-1 戦後初期の授業分析

豊田ひさきは、公開され、全国から多くの参加があった第2回北日本訓導協議会に参加した宮崎典男（1915-2006）の事例を参考に、「日本における授業研究の起源は、1920年代までさかのぼることができる」（豊田 2009, 12）としている。また、「1897（明治20）年以降、その目的、教育内容、方法において授業研

究の方法が定式化され、授業における教師の自立的判断、選択をとぎすものとして機能してきた」(臼井2009)として、定式化された授業研究の起源を明治20年代に求める臼井嘉一および稲垣忠彦・佐藤学の研究(1966, 158)がある。臼井は、この閉塞的状况を切り開こうとした試みが明治後半期1900年代から大正期、1910年代においてなされてきたと指摘している。ここでは教師の自主的研究としての授業研究は「教師の自立的判断、選択」のなされた大正期に成立したと読み取る事ができる。明治・大正期の授業研究の焦点は、稲垣忠彦(2006)の实地授業の検討会に具体例が示されているように、教授段階、授業方法、教材解釈、教師の態度、等に当てられていたが、戦後に再出発した授業研究の視野は教材研究や授業改革、教師の力量形成はもちろん、カリキュラム研究、地域改革まで及んでいた。

一方、授業分析は、小中学校の教師と大学の教師の共同研究として、戦後1950年代に始まった授業改革である。授業分析が専門用語として教育学の専門書にあらわれるのは、1961年に公開された重松鷹泰『授業分析の方法』(明治図書)である。その著書の1年前に、岩手県教育研究所による研究紀要『授業分析の試行的研究・複式学級における学習指導法の研究:同題材指導と異題材指導の授業分析の試み』と矢川徳光の訳によって明治図書より公開されたたザンコク編著『授業の分析 上・下』が公開されている。論文に授業分析という用語があらわれるのは、1959年3月に公開された『名古屋大学教育学部紀要』第5巻に小川正の執筆担当となっている「授業分析—第一次報告—」がある。小川正による論文が第一次報告として生み出される背景には、すでに名古屋大学教育学部において授業分析というコンセプトで授業が分析されていたことがある。重松鷹泰は名古屋大学教育学部の教育方法研究室の初代教授として授業分析の手法を用いて、子どもの思考体制の研究を開始していた。1952年に開始された重松鷹泰と上田薫による「小学校社会科の評価」研究は、名古屋大学教育学部の総合研究「労働と人間形成」の一部門「児童における労働の理解」に受け継がれ、「R.R.方式による思考体制の追求」として、多くの共同研究者とともに、授業分析という名称を用いて、子どもの思考体制の研究がなされていた。多くの参加者の中で、小笠原みち雄と重松鷹泰は、奈良女子高等師範学校附属小学校で主事と訓導の関係であった。後に大学の研究者として授業分析を発展させた八田昭平、小川正、山田敏、日比裕、中村亨等が、重松鷹泰を中心とする共同研究に関わっていた。

2-2 W.オコンと砂沢喜代次の事例

2-2-1 W.オコンの事例

(1) オコンの教育学の課題と教授過程のモメント

W.オコン(Wincenty Okoń)は、1914年生まれ、2011年に没している。彼の1957年に公開された授業研究に関する代表的著書は、細谷俊夫、大橋精夫によって、W.オコン『教授過程』(1974[最初の日本語の出版は1959年]:原書ポーランド語1956年、ドイツ語1957年)として日本で翻訳されている。オコンは、授業の様子を観察するとともに、音声と活動を速記で記録し、「1950年から53年にかけて160の詳細な授業記録を作成した」(日比1970, 10)といわれている。日比裕は、オコンの教育研究の立場を、科学的教育学の樹立としてとらえ、「具体的な諸経験からその一般化をみちびきだす」(引用者 オコン 1974 2)という課題は、教授学において「もはや思弁にたよらずに、先進的な教師たちの諸経験を一般化することによって、および観察と実験によって一連の合法則性を確かめる」という課題として把握される(日比1970, 11)と理解している。日比裕によると、オコンは、この課題の究明のために、原理的には弁証法的唯物論、高次精神活動に関するパプロフ学説、マルクス主義の心理学に基礎を置き、資料的には優れた教師の授業の「遺漏のない速記録」に求めたと概括している(同)。そして、状況が代わりやすい、複雑、繰り返しがかかないという性質を持つ授業を確実な科学的分析するために、オコンの次の文章を引用して、教師と生徒の発言を全て速記するという遺漏のない速記録を求めたと説明する(同)。

「授業が進められてゆく諸条件を詳しく観察することによって授業の進行を確定するとともに、教師と生徒の発言を全て速記するという考えが生まれた。」(オコン 1974, 16)

日比裕によって、既に、オコンの資料収集の3つの方針と授業過程(当時は教授過程)が成立する7つの要因(モメント)が以下のように整理されている(日比 1970, 12-14)。

I オコンの資料収集の3つの方針

- ① ポーランドの最もすぐれた教師たちの授業記録を集める。
- ② 授業の前後に作られた教師の覚え書きを取録する。
- ③ 授業中や家庭での生徒の筆答作業を重視する。

II 教授過程が成立する7つの要因(モメント)

- ① 教授における秩序
- ② 生徒に新しい教材を知らせること
- ③ 生徒に現実の一般的性質を知らせること
- ④ 教材の定着
- ⑤ 能力および習熟の発達
- ⑥ 理論と実践との結合
- ⑦ 教授結果の点検と評価

教授過程が成立する7つの要因(モメント)は、それぞれ、いくつかの下部のモメントに区分されている。例えば、①教授における秩序は、a「外部的秩序」とb「内部的秩序」に区分され、a「外部的秩序」は、ア「教師の授業のはじめ方」、イ「授業の長さ」、ウ「規律保持に用いられる手段」に区分されている。

(2) オコンの授業記録の引用

オコンの著書には、これらの授業記録から抜き出した事例が示されている。その中から、第3章第1節「外部的秩序」「Aどのようにして教師は授業をはじめるか」(オコン 1974, 68-83)と第5章第2節「生徒のうちに概念を構成すること」における事例(同, 157-167)の中かから発言記録の引用例を示したい。

外部的秩序のA「どのようにして教師は授業をはじめるか」の節の最初の事例は、オコンが「話しかけ」と呼んでいる「教師が生徒たちにむかってする最初の呼びかけ」(オコン 1974, 69)の事例である。オコンは、第1学年から第11学年までの総数210の授業を「話しかけ」の初出の出現順(いきなり、テーマに関する作業を始めるようになる、話しかけ番号1から11)に整理し、その順番ごとに分析している。最初のいきなりの事例では、「すぐ前の授業か、あるいはそれ以前の授業に関するものである。それは、通常、要求または質問であるが、例えば、次の例に見られるように、往々にしてそれは、概括的なものである。」(オコン 1974, 71)として、事例が示されている(同)。

概括的な話しかけの事例

教師、「この前の時間にわたしたちはどういうことをしましたか、簡単にいってごらん！」(速記録、21番、7年級、ポーランド語の授業。)

教師、「この2ヶ月半のあいだに、わたしたちはどんなことをしましたか。」(速記録、84番7年級、物理。)

生徒のうちに概念を構成することのA「名称と事物との連合」の箇所では、名称と事物との連合が問題とされ、誰が新しい言葉を導入するか分析の視点がある。第1の事例は、教師が新しい言葉を導入し、教師が自分でその意義を説明している事例である。第2の事例は、教師が新しい言葉を導入し、生徒たちが解答を定式化し、そして教師がそれを訂正しようになっている事例である。第3は、「生徒たちが

或る新しい言葉を自分達で通常自発的にもちだして、教師がそれを説明する」(オコン 1974, 161) という事例である。第4は、「新しい言葉が生徒たちのうちから『引き出される』のであるが、その言葉の内容は教師があらかじめ述べて」(同) いる事例である。

概念構成の第4の事例

教師、「四分の一時間は何分ですか。」

生徒、「一五分です。」

教師、「では、それはなんといわれますか」

(三人の生徒が手を挙げて、教師はその一人にあてる。)

生徒、「クヴッドランスです。」

教師、「そう、クヴッドランスです。つまり、1時間60分に、あるいは4つの4分の1時間にわけられるわけですね。」

(18番、2学級、算数。)

上の事例をみると、子どもの発言者の情報は記述されていない。しかし、オコンの著書の巻末にある逐語記録をみると、子どもの氏名が確定されている。

(3) オコンの授業記録

オコンの著書の授業記録には、「(1) ABC教、「授業のテーマを書きましょう。(教師は黒板に書く。)『気体および液体の拡散』あなたがたはテーマを記入しましたか。」(オコン 1973, 327) と記述されている。ABCには注があり、「大文字は、教師の話した文句の数を、小文字は、生徒の文句の数をあらわしている。」この注に対応する箇所が見あたらないが、授業記録に基づいて生徒の概念を検討した箇所をみると、生徒の概念構成の諸段階が以下の意味のABCで区分されている(同、158)。

Aは「言葉をそれに照応する事物と連合させること」

Bは「事物や現象の外的な諸性質を知ることによって、初歩的な概念をつくりあげること」

Cは「科学的概念をつくりあげること」

発言番号の後に記載されているABCがそれに相当すると考えると、例えば、「(8) AB教「パヨンチコフスキー！あなたが煉瓦をこすった後に、指はどんなになったか、それを別な言葉で言うと言えますか。」の事例では、連合と初歩的な概念の形成が示されている。概念形成ごとに発言が区分されていることが特徴となっている。

(4) 授業記録と引用事例における付加情報

分析対象となった事例と授業記録の事例では、付加される情報に次の違いがある。

1. 発言番号、発言者、氏名、概念構成段階の付加：授業記録では、発言の速記録に、発言番号(教師の発言の前にかっこ書きの数字)が教師の発言のみに付加され、発言者が教師である場合は、例えば、「(4) A教、『もういちどテーマを言ってごらん』』というように付加されている。その場合、教師は略語で示されている。またAという記号は概念構成の段階が、教師発言の全てに付加されている。生徒の発言の場合には、発言番号は付加されていない。生徒の氏名が付加される事例を挙げると以下のようである。そこでは、名前が記述されているか、多くの場合は、「生」の略で示されている。

生徒の名前が付加されている事例

(8) AB 教、「パヨンチコフスキー！あなたが煉瓦をこすった後に、指はどんなになっていたか、それを別な言葉で言うと言えますか。」

パヨンチコフスキー「染まっています。」

上の事例の(8)は発言番号である。ABは概念構成の段階である。教は、教師の略である。パヨンチコフスキーが指名され、「染まっています。」という発言の前のパヨンチコフスキーという付加情報は実名である。

2. 一斉発言の付加：生徒が一斉に発言している場合には、「a生、(一斉に)『はい。』」と事例のように、かっこ書きで(一斉に)と説明が付加されている。また、生徒の略語の前のaは生徒の概念構成の段階である。

3. 教具の配置状況の付加：授業記録の最初の部分には、かっこ書きで(水がはいっている容器が机の上にある。)と記述されているように、教室の環境の1つである教具の配置の説明が付加されている。

4. 沈黙・発言なしの付加：授業記録には、教師の問いかけの発言(発言番号(2))の後に、生徒が無反応の事例がある。例えば、「a生、(黙っている)。」という記述がある。かっこ書きで、沈黙、無声の場合には説明がしてある。

5. 音声の説明の付加：文字記録には音声記録のアクセントなどが記述しにくい。次の事例には、アクセントの説明が付加されている。その場合、かっこ書きで発言とは区分している。

アクセントの説明の事例

(3) AB 教、「拡散という言葉は、外国語からつくられているんです。それは、diffundoという言葉で、わたしは浸透する(アクセントをつけて発言する)という意味です。…以下略…」

6. 聞き取りが不明な箇所の付加：発言されていることが確認されてはいあるが、その内容が不明な場合には、「(22) A教、「それは、とても小さいから、そしてそれらの分子は決して……」と「……」で不明な箇所の情報が付加されている。

7. 経過時間の付加：記録されたこの授業は10時に開始されている。その後、10時8分、10時20分、10時30分、10時35分、10時42分、10時45分の時間経過の情報が付加されている。

8. 行動の付加：157発言の箇所(その女教師は黒板に、生徒たちはノートに書く。)に表れているように、教師と生徒の行動がかっこ書きで付加されている。

速記録には以上8点の付加情報が転記されているが、(2)オコンの授業記録の引用で示した事例では、8点のうち最初の1点の教師と生徒の付加情報だけであり、しかも、生徒の誰が発言したか、その情報は付加されていない。

日比裕は、オコンの分析手法の特徴と問題点を7点述べている(日比 1970, 14-16)。その中で、次の最初の部分が授業記録と関連している(同 14)。

「①たとえば一時間というひとくぎりの授業記録が1つの統一的なまとまりをもつものとして考察されているのではない。授業記録は右に列挙した教授過程の各モメントに対応した部分部分に分割され、各部分が集計されて数量的に処理されたり、あるいは各モメントの説明として例示される。」

日比裕の上の指摘は、授業記録における付加情報と引用された事例における付加情報の違いを見てもわかるように、「各モメントに対応した部分部分に分割され」ている。授業記録、分析枠組、分析手法、究明すべき課題、等は相互に関連している。課題に対応した分析枠組が設計され、そして、その分析枠組に即して資料、すなわち授業記録が収集されるという研究の枠組を前提とすれば、オコンの速記録として収集し、それをもとに諸情報を付加した授業記録は、付加情報が設計に対して多い。その点、日比裕が指摘しているように「どういう型が良いか悪いかという基準は、授業記録の分析を通して出されるのではなく、オコンの依拠する教育理論から出される」(日々 1970, 15)という結果になっている。

しかし、例えば、生徒発言の個体が特定できない記録であるので、個々の生徒の追求過程を、この授業記録を通しては不十分にしか分析できない。いっぽう、授業過程における授業内容に関する概念の出現頻度の傾向を調べることができる。「教師と生徒の発言を全て速記するという遺漏のない速記録」に付加された情報を見ると、授業記録の分析を通して、どのような視点から分析が可能であり、不十分であるかの検討と可能性が残されている。

2-2-2 砂沢喜代次の事例

砂沢喜代次の授業研究のシリーズ本『講座 子どもの思考構造』にはオコンが序を寄せている。砂沢喜代次の研究にとってオコンの研究はいかに影響があったかを示している傍証である。これらの著書の他『学習過程の実践的研究』（1959年）、『子どもの思考過程』（1962年）、『講座 授業研究』（1963年）などの多くの著書がある。砂沢喜代次は、『授業の技術別巻 授業記録のとり方』（1963年）に授業の様子の記録について、個人の記録、座席表、閻魔帳など具体的な技法を述べている。授業における教師と子どもの発言を詳細に記録した事例も紹介されている（砂沢 1963, 142）。この事例は、授業中の観察記録の事例であるが、砂沢喜代次がテープレコーダーの音声記録をもとに授業逐語記録を作成した例としては、小学校3年国語の授業（常呂小学校）を事例として、グループ学習の記録を示している（砂沢 1960）。ここでは、グループにおける子どもを同定し、子どもの発言が発言順に詳細に記述されている。社会科の事例では、発言番号はないが、教師と子どもの氏名がアルファベットの頭文字で示されている。砂沢喜代次も授業記録および逐語記録をもとに授業研究をしていたという指摘に留め、研究の立場と授業記録における付加情報の分析は稿を改めて論じたい。

第3章 重松鷹泰の授業分析における付加情報

本論文が分析対象の事例とするのは、授業分析を始めた重松鷹泰教授と上田薫助教授、そして八田昭平の編著による『授業分析の理論と実際』である。この著書は、1963年に公刊された。それ以前に重松鷹泰は『授業分析の方法』を1961年に明治図書より発刊している。また、富山市立堀川小学校（『授業の研究』1959年）、滋賀県八日市小学校（『現場の児童研究』1956年）など多くの学校に指導助言者として関わり、授業分析による研究をしている。第3章では、富山市立堀川小学校が1959年に授業分析の手法による授業の研究を始め、その成果を公表した『授業の研究』（1959年）と重松鷹泰が授業分析について体系的に記述した『授業分析の方法』（1960年）を取り上げ、授業逐語記録にどのような情報が付加されているかを分析したい。

3-1 堀川小学校の事例

富山市立堀川小学校の『授業の研究』は1959年に明治図書より公刊されている。重松鷹泰はこの本の序に「四年間、たびたびの研究発表会を通じて、県下の先生方のきびしい批判とあったかい激励とを受けながら、百数十回の研究授業をたんねんに記録し分析し検討を重ねてきたことは、決して並たいていのことではありません」（堀川 1959, 1）と記述している。重松鷹泰の指導のもとで1951年から授業分析による授業の研究が開始され、1年間に平均20から30以上の授業研究が行われたことが伺われる。

この著書の構成は6章からなり、第1章が堀川小学校のめざした願いと研究目的を述べた「わたくしたちのねがいとねらい」、第2章が「授業研究の実際」である。第2章に授業記録が記載されている。そこで、「授業研究の実際」の事例をとりあげたい。

第4学年理科「テレビ塔のあかり」の授業記録は、読者が一覧できるように、折り込みでA3の大きさである。堀川小学校の事例の分析については、的場正美が詳しく報告している（的場 2022）。まず、注目したいのは、授業記録を作成する様式である。横の軸は「全体の流れ」と6人の児童である。

「全体の流れ」は「教師の動き」、「板書」、「児童の動き」にさらに区分されている。縦の軸は「時間区分」であり、3分ごとに区分されている。

次に注目すべきことは、付加情報として、4つの行動が記号で表されていることである。指名発言は<○>、つぶやき<・>、挙手<レ>、行動<〔〕>の記号で表記するようにあらかじめ決めてある。この記録における付加情報としては、①教師の動き、②板書、③児童の動き、④抽出児童（6名）、⑤分節、⑥時間（単位3分）、⑦指名発言、⑧挙手、⑨つぶやき、⑩行動、⑪図、⑫抽出児童の配線図がある。

3-2 重松鷹泰『授業分析の方法』の事例

重松鷹泰著『授業分析の方法』は1961年に明治図書より発刊されている。そこでは、奈良市帝塚山学園小学校2年理科「しゃぼんだま」の総合記録が図1のように記載されている（重松 1961, 113）。様式として、横軸は授業の経過、すなわち時間の流れが、「分節」に区分してある。横の軸は「教師全体」と4人の児童である。「教師全体」は「教師の発言」だけでなく、「児童の発言」も記述されている。森という名前の個別の児童の<「ハイ！」挙手>というように、発言と行動が併記されている。「杉山の机の上のシャワー器具を見てなぶっている」という牧戸の例のように、行動が記述されている。

1960年6月22日（木）第4時限に岐阜市立長良西小学校第4学年で実施された国語「牛」の授業記録の一部が紹介されている。そこには、分節わけした分節ごとに発言が区分され、時間の経緯が5分ごとに表示されている。付加情報としては、児童の行動の記録が「P（黙読し始める）」というように記述されている。また、教師の発言は「」で示されている。

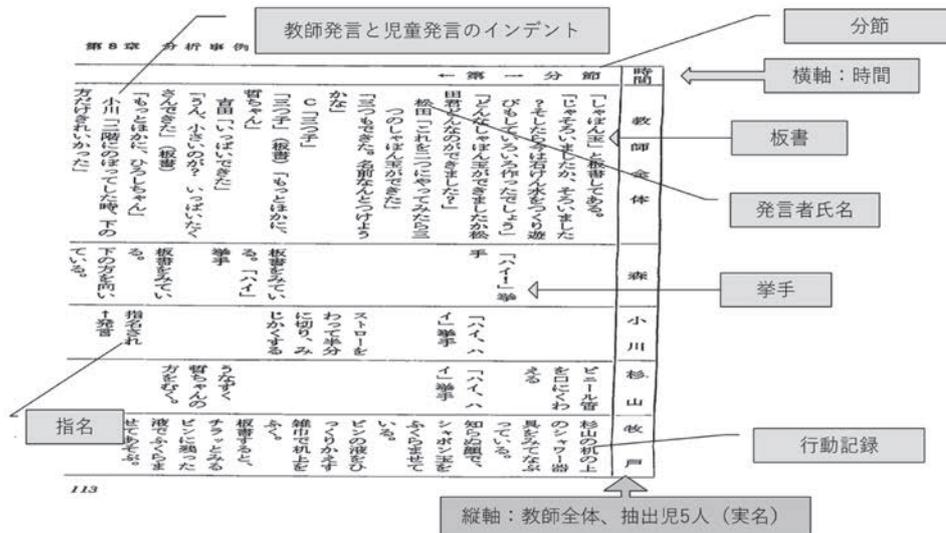


図2 理科「しゃぼんだま」の授業記録

東京都千寿第一小学校3年の社会科「あんぜんくらし」（1960年9月2日午後実施）の授業記録の付加情報は、様式として、分節が示され、教師の発言は①、②、③と通し番号が付けられている（事例：第一分節 ①この道を渡る人、手をあげてごらん。飯田さん、あなたうまくわたれますか）。次に続く児童の発言には発言番号は付けられていない。「（飯田）わたれます。」がその事例であるが、児童の氏名は（ ）の中に示され、その後に発言が記述されている。（ ）は、発言者の氏名の他に「（実は渡れないと答えてもらいたかった。……）」というように、教師の授業中における思いが記述されている。

これらの事例における付加情報としては、分節ごとに、①経過時間、②「」で示される教師の発言、③多くの子どもを示すPの記号、④全員あるいは多くの子どもの発言であることを示す「-」の記号がある。それに加え、⑤板書、④抽出児童が付加されている。

第4章 重松鷹泰・上田薫・八田昭平『授業分析の理論と実際』の事例

4-1 授業記録の実施学年・教科・学校・分析者

- 事例1：第1学年、社会科「私たちの学校」奈良女子大学文学部附属小学校（上田 薫）
 事例2：第2学年、社会科「おみせではたらくひとびと」和歌山・那賀町立上名出小学校（上田 薫）
 事例3：第3学年、社会科「街のくらしと今」愛知・守山市立甘軒屋小学校（上田 薫）
 事例4：第4学年、社会科「あたたかい地方のくらし」岐阜市立西小学校（八田 昭平）
 事例5：第5学年、社会科「生産を助ける商業」愛知・半田市立乙川小学校（八田 昭平）
 事例6：第6学年、社会科「政治のうつりかわり」大阪・堺市立湊小学校（上田 薫）
 事例7：第4学年、社会科「杞柳（きりゅう）学習」信濃教育会教育研究所（上田 薫）
 事例8：第1学年、理科「おいばね」愛知・豊田市立山之手小学校（重松 鷹泰）
 事例9：第2学年、理科「水ぐるま」滋賀・彦根市立花田小学校（八田 昭平）
 事例10：第3学年、理科「色ぞめ」奈良・帝塚山小学校（重松 鷹泰）
 事例11：第4学年、理科「食塩のとりだしかた」三重大学附属亀山小学校（八田 昭平）
 事例12：第5学年、理科「まさつ」富山・堀川小学校（八田 昭平）
 事例13：第6学年、理科「布と紙」岐阜市立梅林小学校（八田 昭平）

上の13の事例を以下の付加情報の視点から数量的に整理し、事例の有する付加情報の特徴を明らかにする。付加情報は、学年、教科、指導者によって偏りがあるのか、取り扱う教材が実験や調査を媒介する場合にはどのような情報が付加されるのか、以下の分類記号で整理した（表1）。

第1は、様式である。インデントで教師と子どもの発言を区分する様式（A様式）、並列に区分する様式（B様式）、そのほか（C様式）に類型化する。第2は、発言番号を連続して付ける方法（連続C）、教師だけに発言番号をつける（Tのみ）、そのほかの方法（番号3）に区分する。氏名は、子どもの氏名を記述したもの（氏名1）、氏名がイニシャル（氏名2）、氏名を省略したもの（氏名0）、グループと氏名を番号で示したもの（氏名3）に区分した。発言者数を、全員（発言者数A）、少数（発言者数B）、その他不明（発言者数C）に区分する。挙手は、挙手の事実（R）、挙手の正確な数（RI）、全員の挙手（RA）、挙手の記述なし（R0）に区分する。板書、活動の記録、資料や作品の図、場面の写真、雰囲気の記事、参加の尺度等の印、等は有無の2種類に区分する。例えば、板書1は有を、板書0は無を表すことにする。そ

表1 付加情報の有無

	社会科 1年	社会科 2年	社会科 3年	社会科 4年	社会科 5年	社会科 6年	社会科 4年	理科1 年	理科2 年	理科3 年	理科4 年	理科5 年	理科6 年
様式	A	A	A	A	A	A	なし	A	A	A	A	A	A
発言番号	C	C	C	C	C	C	なし	C	C	C	C	C	C
氏名	0	1	1	2	1	2	なし	1	3	3	2	2	6
発言者数	A	B	C	C	A	A	なし	A	C	C	C	C	C
挙手	R0	R0	R0	RA	R0	RO	なし	RI	RI	RI	R	RI	RI
板書	1	1	1	1	1	1	なし	1	1	1	1	1	1
活動の記録	1	1	1	1	1	1	なし	1	1	1	1	1	1
資料や作品の図	0	0	1	1	1	1	なし	1	1	1	1	1	1
場面の写真	0	0	0	0	0	0	なし	0	0	0	0	1	0
雰囲気の記事	1	1	1	1	1	1	なし	1	1	1	1	1	1
参加の尺度等の印	0	0	0	0	0	0	なし	0	0	0	0	1	0
その他					間の記述	氏名男女			グループ活動			写真多量	

の他は、その授業記録に特に特徴がある場合に、説明としてキーワードで表す。

4-2 事例1における付加情報

事例1は、第1学年の社会科「わたしたちの学校」で1962年6月21日に奈良女子大学文学部附属小学校で実施されたものである。分析者は、上田薫である。図3は、授業逐語記録の第5分節と第6分節の部分である。分節は、授業を授業の会話内容において一つのまとまりを持った部分ごとに括り、それらの一つひとつを分節と呼んでいる。この事例では、発言27と29が第5分節として、発言29以降が6分節として区分されている。発言番号は、例えば、教師発言(27)の後に続く発言(28)は全員の発言である。発言(28)はインデントで一段下げられて、教師発言と児童発言が視覚的に区分されている。そして、発言番号は連続して付されている。氏名の記述は付加されていない。しかし、教師発言(33)に、「辻さん、辻さん、体の調子はどう?」という問いかけに対し、発言(34)「ほく、ずーとかぜぎみだった」(気軽に言う)という発言は辻のものでと定できる。言葉の調子は文字記録では確認できないので、発言(34)の(気軽に言う)のように、語の調子が記述されている。教師発言(29)における「岡田啓二さん」と言う呼びかけに対し、発言(30)は岡田であると定できるが、言葉での発言はないが、様子も発言の一種であると解されて、かっこ書きで(一瞬、緊張した雰囲気)と無言の発言の雰囲気が記述されている。

付加情報を整理すると、①時間(5分単位)、②分節、③発言番号、④教師発言と児童発言の区分(様式A)、⑤行動の記録、⑥沈黙(反応なし)の記述が見られる。⑦児童の発言の前に個人名はない。教師の発言の中に個人名が出てくるので、発言した児童の名前は同定できる。

全体の枠組みとしては、縦軸に①時間、②分節が、横軸に④教師発言と児童発言、⑤行動は配列され、④教師発言と児童発言の区分をインデントで示すことで視覚的に配置されている(様式A)。そして、③発言番号は、教師と生徒を区分せずに連続して付されている。

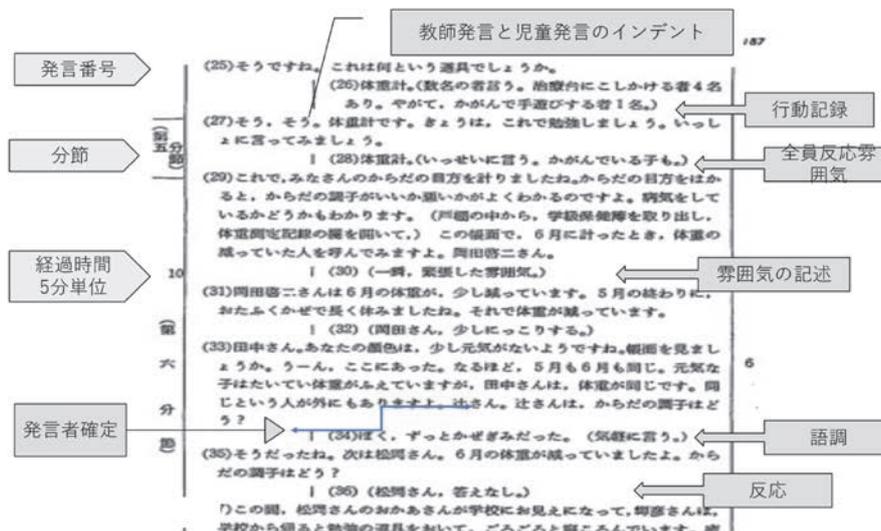


図3 社会科1年の事例

4-3 分析事例2における付加情報

第4学年の社会科「あたたかい地方の暮らし」(1962年6月25日第2時、岐阜市立長良西小学校)の場合は、図4のようである。この事例は、八田昭平が分析している。発言(8)「ほんとうに関係あるだろうか」という教師の問いかけに対して、(9)「ある」(発言多数)と発言者の数の確定はないが、多さを記述している。教師発言(6)の途中で『台風』と記述されているが、それは板書記録である。教師発言(13)の後の『夏は暖かい』も板書記録である。どの時間にどのような板書がなされたかがわかる。様式と付加

情報は、分析事例1と同じであるが、氏名はA,Sなどイニシャルであり、教師発言の氏名もイニシャルである。第5学年の社会科「生産をたすける商業」(1961年11月22日第6時、愛知県半田市立乙川小学校)の場合は、分析事例2と同じである。発言者に関しては、児童発言者氏名は姓のみが記述されている。教師発言には氏名の記述はなく、インデントで区分された先頭の欄の発言は教師発言である。

ところで、第2学年の社会科「おみせではたらくひとびと」(1961年9月25日5限、和歌山・那賀町立名出小学校で実施)における付加情報は、分析事例1と同じ付加情報と付加の様式は同じであるが、児童発言の前に、かっこ()で個人名が記述されている。この授業に参加している、お店の人は「お店の人」という名前で記述されている。

教師発言と児童発言のインデント

分節

発言番号

発言者氏名
イニシャル

発言者数記録

板書記録

(4)二期作、二毛作。(多数それぞれに発言)
 『二期作』(黒板左よし、お米が2回も作れるの板書の下に記述)
 N (5)そこね。雨もようけ降るよ。
 (6)雨がふることもわかったね。きょうはS君のいったこと。(あたたかいの板書を示しつつ)と、A君のいったこと、台風が来るから二期作をするということかといえるかどうか……。
 『台風』(あたたかいの板書の下に記述)
 ます、暖かだから年にお米が、(黒板のあたたかいと二期作を線で結びながら)2回もとれるんじゃないだろうかということは、ほんとうにいえるかどうか
 (7)いえるかも知れない一考してみよう。
 (8)ほんとうに関係があるだろうか。—(9)ある (発言多数) ← 発言者数記録
 (10)あるだろうかという人、手を挙げなさい。(挙手多数)
 (11)ないだろうかという人。(挙手なし)
 S (12)ぼくは先生のおっしゃったことだけど、変化は暖かいときに作るでしょう。それで暖かいことと、雨の降ることに関係がある。
 (13)S君は、夏が暖かだからというの。『夏が暖かい』 ← 板書記録
 A (14)北海道をとりあげると、米は作るけどおくれると雪の下になって米がとれないから、寒いといけな。
 (15)A君は雪が降らんからだというのやね。
 S (16)それなら、A君のいったこと、48ページに書いてあります。
 S (17)「8月もななばを過ぎるとそろそろ秋らしくなって来ます。このころから、ばれいしょ・栗などのとり入れが始まります。田や畑のとり入れが終るころにはみぞれがふりはじめます。」こういうふうに早くお米のとり入れをやらねばならない、高知はふきんや、紀伊半島、九州南部は、日本でも暖かい地方だから雪がふっても、あまり影響はない。
 (18)北海道は早くから雪が降るが、四国ではあまり降らないからなの。
 N (19)全然降らないの。
 H (20)S君に意見。
 S (21)そりゃ時々降るが1年に1度ぐらいで高知市へんや、紀

図4 社会科4年の事例

第2学年の社会科「街のくらしと今」(1962年3月13日第3時、愛知県守山市立甘軒家小学校)における付加情報は、分析事例1と同じ様式で同じ付加情報であるが、児童発言の前に、かっこ()で個人名が最初はフルネームで記述され、再出では姓のみが記述されている。

第6学年の社会科「政治のうつりかわり」は堺市立湊小学校で1961年12月7日、第5時に実施された授業である。第2学年、第3学年と同じく上田薫によって分析されている。授業記録の様式と付加情報は取り上げた事例と同じであるが、氏名は、I男、M男、S子とイニシャルで男女別が区別つくように記述されている。板書は『』の記号で囲われている。

4-4 分析事例3

次に、理科の事例で作業グループと氏名が同定できる理科の事例を示すと、資料1「3年理科「色染め」の座席番号のようである。

分析事例3の3年理科「色ぞめ」は1960年6月30日、第2時限に奈良市帝塚山小学校で実施された授業である。付加情報は、①時間(1分単位)、②分節、③発言番号、④教師発言と児童発言の区分(様式B)、⑤行動の記録、⑥挙手の数に加え、⑦児童の発言者、⑧図が記述してある。⑦児童の発言は、例えば図4-3の発言番号(28)の箇所に児童発言の箇所に5-21と5-19の記述が見られる。5-21は第5グループの21を意味しているので、資料1を見ると、21女の児童の発言であると同定できる。

3年 理科「色ぞめ」

1G		3G		5G	
1男	2男	9男	10女	22男	23女
3女	4女	11女	12女	24男	25男
2G		4G		6G	
5男	6女	13女	14男	26女	27男
7女	8男	15女	16男	28男	29男
3G		5G		7G	
18男	19女	20女	21女		

◎1G~7Gは1グループ7グループ7グループの順
 ◎記録中 3-12(水田)
 ◎3Gの12女水田を交わす
 ◎1960.6.30現在

資料1:3年理科「色ぞめ」座席番号

4-5 分析事例4

5年理科「まさつ」(1961年2月20日第2時限、富山市立堀川小学校)は、授業逐語記録の記述様式が他の事例と異なる。「反応値」、2人の抽出された児童の欄があり、2ページで一つの組みをなしている。図5の全体と「反応値」、2人の抽出された児童の欄がある図5を示したい。

全体の枠組みは、軸が①分節、横軸が②教師発言、③児童活動、④反応度、⑤11T児のと⑥12V児の活動で構成されていて、⑦レ挙手、⑧『』板書が追加されている。⑨教師発言と児童発言の区分をインデントで示めされ(様式A)、⑩の発言番号は、教師と生徒を区分せずに連続して付されている。本分析事例の大きな特徴としては、実験場面の写真が掲載されていることである(図6)。

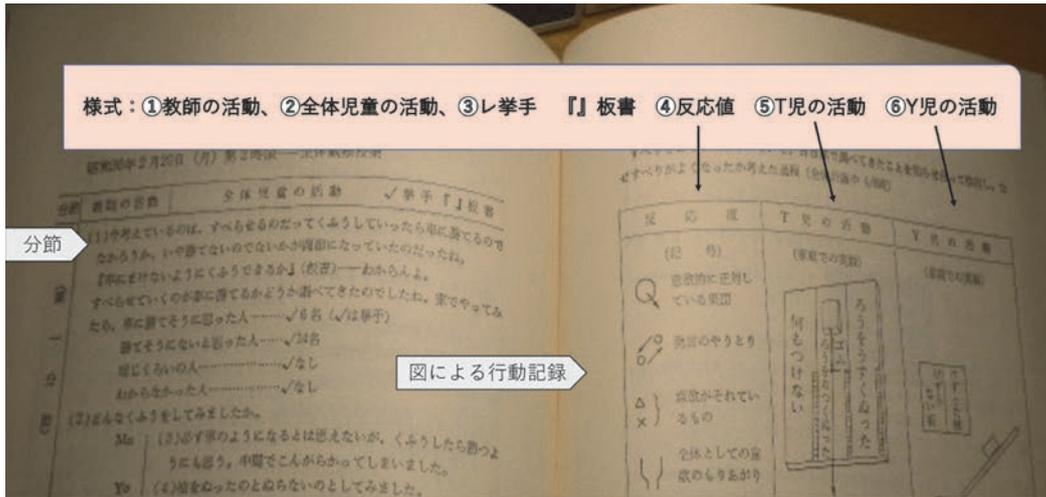


図5 理科科5年の事例

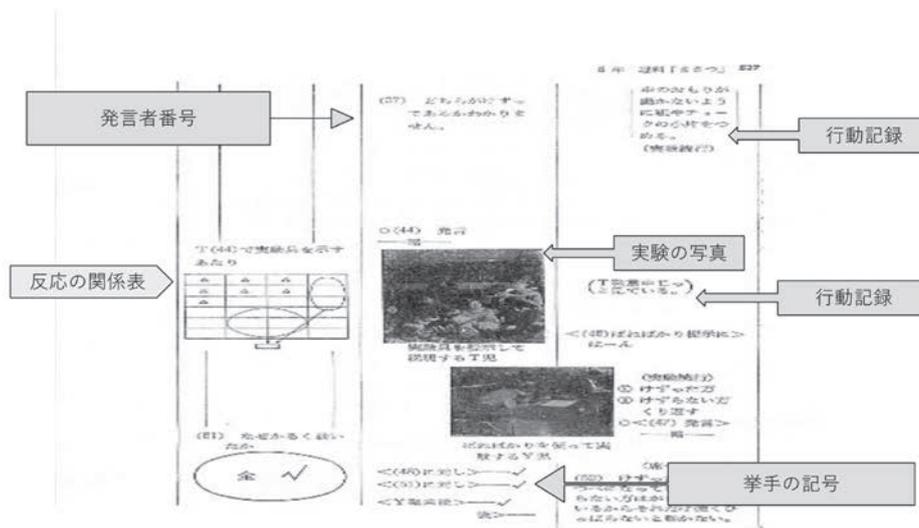


図6 理科科5年の写真画像事例

4-6 分析事例における付加情報

付加情報の範囲と程度の視点から、これまでの事例分析の結果を整理すると、次のことがいえる。
 第1に、授業逐語記録を作成する様式が、分節と経過時間を縦軸、教師と児童の活動(発言を含む)を横軸として構成されている。
 第2に、教師発言と児童発言の区分をインデントで示すことで視覚的に配置されている。
 第3に、授業の経過した時間が付加情報として、記述されているが、5分、3分、1分と異なる。理科の

実験や児童の反応値を確定するためと思われるが、1分と細かくなっている。

第4に、発話者が同定できるように、氏名、イニシャル、男女別、番号などで示されている。

第5に、発言の順番、すなわち、発言番号は、教師別、児童別ではなく、通し番号で連続して付されている。第6に、挙手、活動、沈黙、雰囲気など行動や表情などの記述が付加されている。

第7に、教授活動の教材に関わる事物や児童の作成した作品などが図で示されている。

第8に、実験の様子が写真の静止画像として付加されている。

第9に、授業がグループでなされた実験の場合には、実験グループが特定できるように、グループの番号と氏名を同定できる番号で示されている。

第5章 結論と提案

5-1 結論

授業の展開過程（現象）が録画・観察され、授業逐語記録が作成される過程は、次の3つの水準に区分した。

第1水準：授業過程の録画（録画と音声）

第2水準：音声記録から文字記録（付加情報、①話者交代、②文章の区切りとしての句読点）

第3水準：作成された文字記録を基礎の、何が、どの形式で、付加されるか。

第2水準の音声プロトコルから文字記録の段階での付加情報としては、次のことがこれまで明らかにされてきた。

第1は句読点の付加に関する知見である。発言の句読点が、発言の間（ま）あるいは沈黙を手掛かりに、解釈され、付加されている（的場 2014）。森はスラッシュ単位と相槌によるスラッシュ単位の問題を検討し、1つのスラッシュ単位は1つの談話タグに相当する大きさを持つ（森 2007, 10-11）こと、スラッシュ単位を自発性の高い会話に分析単位としてもちいると、一発話が長くなる単位が出現する可能性があることを指摘している。また、相槌でもってスラッシュ単位を構成する場合には、相槌は後続の発話の一部になるのか、独立するのか、相槌の取り扱いが明確にされないことを指摘している（森 2007, 9）を明らかにしている。そして、パラ言語情報をラベリングするのに適した次の基準を提案している（森 2007, 11）。
1) 400ms以上の無音の前後は発話単位の境界である。2) スラッシュ単位の区切りは発話単位の境界である。3) これら2種類の境界の和集合に挟まれた、無音、非音声・断片的音声を除く区間を1つの発話とする。

第2は話者交代に関する知見である。音声の違いによって、話者交替が付加されている。会話や対話において話者が交代するまでのある一人の話者の連続して発話した区間に注目したターン構成単位（榎木 2008）、2) 会話分析における先行発話と後続発話がペアをなす隣接ペア（adjacency pair）（伝 2008）、3) 談話中のあるまとまりとして認定される談話セグメント（discourse segment）（竹内 2008）が分析単位である。隣接ペアは会話分析においては、連鎖の開始に繰り返して表れることが特徴であり、「一方の話し手が先のターンを作り、もう一人の話し手が次のターンを作るというように話し手の交代が生じること」が特徴であるとされている（サーサス 1998, 35）。

第3は多声の識別である。多声音が識別され、多数の発言の情報がC（子ども）などの記号で付加される。

第4は言語音による発言者の識別である。言語音によって、教師の発言が識別され、T（教師）などの記号で発言者の情報が付加される。

第3水準としての授業逐語記録作成における付加情報に関しては、次のことが事例分析で示された。

1) 発言の順番が通し番号、あるいは、教師と子どもに区分した方法で付加される。分析した事例では、

教師発言と児童発言の区分する情報がインデントを下げて児童の発言を視覚化する様式を伴って付加されている。

- 2) 時間の経緯は、質と量の2つの方法で記述されている。重松鷹泰の場合、分節は、授業の質的な流れを意味している。分節で経過を区分する方法が授業記録を作成する場合にとられている。時間の表示は、量的な経過を示すが、分単位で付加される。特に、児童の反応を確定するためには、1) どの時点（3分あるいは1分単位の時間）で、2) どの児童あるいは幾人の児童（20名挙手）などのように括弧書きして付加情報が記載されている。
- 3) 注目すべき児童（抽出児）の発言と活動を1つの欄に整理した様式で付加される。
- 4) 教師の意図あるいは児童や生徒の活動の意味の解釈が付加される場合が、重松鷹泰の『授業分析の方法』には見られる。

4-2 実践的提案

授業を振り返る授業研究において授業逐語記録にどの範囲と程度の情報を付加するのか、以下の3つの条件のもとで、4つの実践的提案したい。

- ・情報処理のためにEXCELで作成する。(条件1)
- ・諸外国での行単位の整理番号ではなく、一人の発言者の一発言が全体の意味を表現しているという前提で、話者交代を一発言として発言番号を付加する。(条件2)
- ・分析目的に対応して、様式を多様にする。(条件3)

提案1：授業者である教師が、子どもの発言の内容を確認するあるいは意味を振り返るなど部分的な確認に用いる記録としては、文字記録ではなく、音声プロトコルでよい。

提案2：授業記録の作成における付加情報は、その授業記録を用いる目的に対応して、限定できる。その場合でも、省略しない発言内容を音声から転記し、①発言者の特定と②発言番号を付記する。

提案3：授業後の検討会では、授業逐語記録ではなく、速記録、ジャーナル・フィールドノート、ビデオ記録が有効である。

提案4：学校での検討会では、研究授業の後に実施される事後検討会ではなく、夏休みなど第二次検討会で、授業逐語記録が活用される時、研究目的に応じて、必要とされる付加情報が選択される。授業の構造を明示するために分節の情報を入れると授業の構造を理解できる。

4-3 残された課題

第1の課題は、取り上げた資料に関する課題である。これまで分析してきた事例は、重松鷹泰、上田薫、八田昭平の編集による『授業分析の理論と実際』（1963）における授業記録であった。この著書は、戦後初期の名古屋大学教育学部教育方法講座の授業分析の代表的な成果であるという暗黙の前提がある。また、重松鷹泰『授業分析の方法』（1961）の著書は、『授業分析の理論と実際』における授業記録の作成に影響を与えているという暗黙の前提がある。それ以前の、例えば、富山市立堀川小学校の『授業の研究』（1959）など、重松鷹泰と上田薫関わった小中学校における授業記録を分析することによって、授業分析が用いる授業記録の様式がどのような経緯で成立したのか、究明できる可能性がある。

第2の課題は、観察の方法と授業記録の関係に関する課題である。『授業分析の方法』においては、第4章で授業の観察がある。『授業分析の理論と実際』においては、取り上げた事例ごとに分析と考察がなされている。例えば、最初の事例である第1学年、社会科「私たちの学校」では、参加度が分析の視点になっている。富山市立堀川小学校の『授業の研究』では、観察の視点が具体的に示されている。このような各学校や研究グループがどのような観察体制や方法を取り、どのような視点を設定してきたのかを究明し、それと授業記録の様式と付加情報がどのように関連するのかを解明することが残された課題である。

第3は研究の目的と立場および授業記録に関する課題である。八田昭平は、授業分析における研究の目的と立場について言及している。目的と立場から対象としての授業そのものの構造が規定されると八田は述べ（八田 1963、53）、「目的に応じて、全体としての授業の構造の、ある一局面がきりとられ観察され、記録され、分析される」（同）だけでなく、「研究の目的と立場が授業そのものに反映し、授業そのものを動かし、変えていく」（同）と述べている。この研究の目的と立場かどのように授業と関わり、授業記録の様式と付加情報に具現化されるのかを論究することが課題である。研究の目的と立場および授業記録に関する課題は、重松鷹泰と上田薫の授業研究における立場の違いだけでなく、当時の授業研究者である砂沢喜代次や佐伯正一（1963）等との立場の違いの論究にまで及ぶ。

参考文献

- 稲垣忠彦（2006）『教師教育の創造』評論社。
- 稲垣忠彦・佐藤学（1966）『授業研究入門』岩波書店。
- 白井嘉一（2009）「はしがき」日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻』学文社，pp. iii - iv.
- 榎本美香（2008）「会話・対話・談話研究のための分析単位—ターン構成単位（TCU）—」人工知能学会『人工知能学会誌』23巻2号、pp. 265-270。
- W.オコン（細谷俊夫、大橋靖夫訳）（1959）『教授過程』明治図書。
- 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（George Pasthas（1995）. *Converation Analysis The Study of Talk-in- Interaction*. California: Sage Publications.）。
- 佐伯正一（1963）『授業分析の理論』明治図書。
- 重松鷹泰（1961）『授業分析の方法』明治図書。
- 重松鷹泰、上田薫、八田昭平（1963）『授業分析の理論と実際』黎明書房。
- 重松鷹泰、八田昭平（1964）『中学校の授業研究法』明治図書。
- 砂沢喜代次（1959）『授業過程の実践的研究』明治図書。
- 砂沢喜代次（1962）『子どもの思考過程』明治図書。
- 砂沢喜代次（1963）『授業記録のとり方』明治図書。
- 砂沢喜代次（1959）『講座授業研究』（全6巻）明治図書。
- 竹内和宏（2008）「会話・対話・談話研究のための分析単位—談話セグメント—」人工知能学会『人工知能学会誌』23（2）、pp. 277-282。
- 伝康晴（2008）「会話・対話・談話研究のための分析単位—隣接ペアー—」人工知能学会『人工知能学会誌』23（2）、pp. 271-276。
- 富山市立堀川小学校（1959）『授業の研究』明治図書。
- 豊田ひさき（2009）「戦後新教育と授業研究の起源」日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻』学文社，pp. 1-10。
- 八田昭平（1963）「授業分析の立場と視点」重松鷹泰、上田薫、八田昭平『授業分析の理論と実際』黎明書房、pp. 52-121。
- 日比裕（1970）『授業分析の科学1 授業分析の基礎理論』明治図書。
- 日比裕（1978）「授業分析の課題—回顧と展望」帝塚山学園授業研究所『授業分析の理論』明治図書、pp. 17-44。
- 的場正美（2010）「日本における授業研究の成立と展開」加藤詔士、吉川卓治『西洋世界と日本の近代化教育文化交流史研究』大学教育出版、pp. 120-137。
- 的場正美（2014）「授業分析における分析単位と解釈の機能」『東海学園大学研究紀要. 人文科学研究編』

19、pp. 115-135。

的場正美（2015）「授業分析における転記情報と記述形式に関する事例研究」『東海学園大学研究紀要. 人文科学研究編』20、pp. 51-68。

的場正美（2017）「授業研究と授業分析の課題：実践と理論へのその貢献」『東海学園大学教育研究紀要』2（1）、pp. 159-172。

的場正美（2020）「授業研究の定義と課題」『教育展望』66（3）、pp. 4-10。

的場正美（2021）「授業記録作成における付加情報の範囲：富山市立堀川小学校『授業分析の方法』の事例分析」『東海学園大学教育研究紀要. スポーツ健康科学部』8、pp. 77-87。

森大毅（2007）「対話音声のパラ言語情報研究用データベースの分析単位」人工知能学会『言語・音声理解と対話処理研究会』49、pp. 9-14。