

ドイツ政治教育における子どもの発言の 解釈に関する予備研究

一分節と語彙の頻出を基礎とした解釈の枠組みの構築—

A Preliminary Study on the Interpretation Method of Child Remarks in the Political Education in Germany: An Interpretation Method based on Segments of Lesson and the Frequency of Words in Child Remarks

的場正美*

Masami MATOBA

キーワード：授業研究, 政治教育, ドイツ, 解釈, 発言の頻度, 授業記録, 分節

Keyword: Frequency of Child Remarks, Germany, Interpretation, Lesson Study, Political Education, Segments of Lesson

要約

ドイツにおける政治教育の授業実践には、指導要領、教科書、教育理論、学校種、学校プログラム、教師の経験が影響を与えている可能性がある。本研究は、ドイツ政治教育の授業実践における生徒の発言を解釈する予備的研究の枠組みを明らかにすることを目的とする。結論として、ドイツにおける政治教育の授業実践を制約する諸条件には、指導要領、教科書、教育理論、学校種、学校プログラム、教師の経験がある。生徒の発言を解釈するためには、授業過程を区分した分節とその構造の開発、発言に含まれる用語の関連図の開発が有効である。

Abstract

The classroom practices in political education in Germany may be implemented in the context of courses of study, textbooks, educational theory, school type, school program, and teacher experience. This study aims to clarify a preliminary research framework for interpreting student statements in political education classroom practice. In conclusion, the conditions that constrain the classroom practice of political education in Germany include instructional guidelines, textbooks, educational theory, school type, school program, and teacher experience. In order to interpret students' statements, it is useful to develop a segmentation of the

* 東海学園大学教育学部教育学科

teaching process and its structure, as well as a related diagram of the terms contained in the statements.

1 本研究の対象と目的

本研究は、2003年にドイツ・ノルトライン=ヴェストファーレン州（以下 NRW 州）のギムナジウム第10学年で実施されたT教師の政治科の授業「人権」(Menschenrechts)を事例として、その分節構造を背景として子どもの発言を解釈することを目的とした予備的研究である。

ドイツにおける授業研究は、ブント (Wilhelm Maximilian Wundt) 心理学派の実験教授学 (Experimentelle Didaktik : Wilhelm August Lay) や実験教育学 (Experimentelle Pädagogik: Ernst Meumann) に起源を持っている (Horn 2011)。ドイツ教育学事典においては、授業研究 (Unterrichtsforschung) は、授業の構造理解に対応して、「制度的な教授学習過程の諸前提、過程、構造、そして成果を学問的に分析すること」(Helmke, 2007, 734) として包括的に定義される。授業分析 (Unterrichtsanalyse) は、「一方では教師教育と教師評価の文脈で、他方では経験科学的な授業分析の一部」(Terorth & Tippelt, 2007, 727) として理解されている。ドイツの一般教授学において、すでに1960年代には授業研究がなされ、1970年代には授業研究の多くの成果が発表されている (Schulz, 1975: 的場 2014)。2010年代では、授業のビデオ録画を資料とした質的な授業研究 (Rauin, Herrle, Engartner 2016)、授業録画をオンラインで共有した授業ビデオの授業分析 (Mühlhausen & Mülhausen 2012) の研究がある。方法論的には、授業のコミュニケーションをN. ルーマンのシステム理論をもとに分析し、授業形態を解明する研究 (Loh 2021)、授業を再構築主義の立場から教授学的に解釈する研究 (Baltruschat 2018)、教授学や客観的解釈学など授業研究の基礎理論を扱った研究 (Twardella 2020) などの研究がある。

一般教授学において授業研究が盛んであった1970年代における政治教育の分野において、授業研究を取り入れた研究は少ない。ドイツの政治教育の分野では1980年代に授業研究の遅れを取り戻す必要が意識されている (Richter & Weißeno 1999, 377)。1990年代以降には、多くの研究者の共同研究によって政治教育の授業分析の成果がだされている (Henkenborg & Kuhn 1998: Richter & Schelle 2006)。C. シェレ (Carla Schelle) は「政治の学習領域における授業研究は、とりわけ教科の授業における出来事、行為、教授学、方法学の決定に目が向けられている。」(Schelle 2007, 377) と指摘している。ドイツの政治教育の分野で授業を参観し、その逐語記録を作成し、解釈学の方法で分析しているのは、H. W. クーン (Hans-Werner Kuhn) である (Kuhn 1999: Kuhn & Massing 1998)。

ドイツの授業実践を対象とする日本の研究においては、授業の概要を示した報告や特定の授業論あるいはカリキュラム理論の典型、学習指導要領の例証とした授業実践が取り上げられている (宇都宮 2013: 吉田 2010)。

ドイツ教授学の先行研究や日本におけるドイツの授業を扱った先行研究において、授業記録を解釈する場合は、指導要領（Richtlinien）、理論、などが影響を与えていることが前提とされている。授業実践にどのような背景が影響を与えるのかの解明が、本研究の研究枠組みの前提となる。

2 研究枠組みと研究課題

2-1 制約諸条件

日本の授業を分析する場合においても、諸外国の授業を分析する場合においても、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。巨視的制約諸条件としては、法的には学習指導要領がある。授業を実施する教師に関しては、教師教育の内容や教育をめぐる思想や論争がある。授業そのものを制約している条件としては、ドイツの中等教育段階では、ギムナジウム、基幹学校、実科学校などの学校種、その学校プログラムなどがある。微視的には、授業の進行過程や教師の授業スタイル、取り扱っている教材などが、制約条件として考えられる。

しかしながら、巨視的制約諸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。巨視的・微視的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、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、巨視的な制約条件と微視的制約条件を仮説的に設計し、解明すべき目的に対応し、限定的・部分的に検証する研究方法が選択肢のひとつである。

ドイツの政治教育の授業に関しては、授業実践を制約している巨視的制約諸条件には、各州の学習指導要領、その当時の教授学、論争、教員養成が、微視的制約諸条件には、学校プログラム、学校種、教科の特性、教師の授業計画、生徒の経験などがある。

2-2 調査と研究方法の制約

授業記録を収集する方法が研究を制約する。すでに文字記録にされた資料を用いるにしても、ビデオ録画を資料として用いるにしても、その記録を作成した人物の意図によって、記録の作成内容、記録する場所、個の識別の意識において差異がある。一定の研究目的を持って、参観した場合であっても、観察位置によって観察できにくい箇所がある。また、それ以前に異文化の人間がドイツの授業を参観し、記録をするには、授業者と観察者との関係構築、学校の許可など参観を可能にする実際の手続き、費用などの諸問題がある。その上に、発言を理解する背景の文化理解などの諸問題がある。

授業記録を作成したのちに、それを基礎資料として子どもの発言に介在するあるいは内在する諸要因を解明する場合には、概念化に伴う飛躍、概念の元になった発言への参照、さらには、異文化の発言を日本語あるいは英語を用いて概念化することに伴う諸問題を解明することが必要に

なる。

2-3 研究課題

この巨視的・微視的制約諸条件と授業との関係、理論における概念化について、次の課題がある。

第1の課題：制約諸条件はどの範囲でどの程度考慮されなければならないのか。

第2の課題：どのような授業参観方法が研究目的に適合するのか。

第3の課題：録画録音記録を文字記録に変換するときに生じる理論上の問題はどこにあるのか。

第4の課題：発言を概念化する場合に、参照性を担保し、解釈の飛躍をどのように安定させることができるのか。

3 生徒発言の解釈の予備研究のデザイン

制約条件と研究課題をもとに、生徒の発言を解釈する予備研究のデザインを示したい。

3-1 授業発言の解釈の段階

着目した生徒の発言を解釈する場合の1つの枠組みは、解釈学の方法である。解釈学は、ドイツの精神科学の領域では、F. D. E. シュライマッハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher) の理解の理論、W. C. L. デイルタイ (Wilhelm Christian Ludwig Dilthey) の歴史的精神科学にその始源を有する。本研究においては、H. G. ガダマー (Hans-Georg Gadamer) の解釈学の方法に依拠したい (Kuhn 1999)。H. G. ガダマーは解釈学の3つの機能を、理解、解釈、応用、に区分している (ガダマー 1986, 2008, 2012; 柏木 2005)。

理解すること (Verstehen) は、「一回性で特殊的なものから一般的なものを解明する」(Kuhn 1999, 197) こと「未知の行為を精神的に追構成すること」(同) である。解釈学における理解は、意味理解であると同時に、自己理解であるといわれる。一回限りの特殊な発言である生徒の行為や発言の意味を理解しようとすれば、それを理解する解釈者がどのような前理解をしているかという問題に突き当たる。一般的なものを解明しようとする理解では、取り上げた発言の文脈に解釈者が投げ込まれると同時に、その発言の意味を理解しようとすると、解釈者が巻き込まれている文脈に投げ込まれていることになる。単純化して述べると、発言の文脈に即した理解、すなわち「即文脈」が、発言の意味を理解するために必要になる。いっぽう、意味の理解にはコトバを必要とする。生徒の発言に含まれている「特殊な何か」を他の「特殊な何か」と差異化し、同定するために、コトバを利用し、コトバを予備知識として、意味を紡ぎ出す必要がある。

解釈すること (Auslegen) は、観察したものをその関連としてとらえることである (同)。H. W. ケーン の理解によると、その関連とは、既に存在する教授学、教科教授学との関連である。教科教授学の一定の理論的命題、問題設定、問題、トポスとの関連で、理解された意味を解釈する

ことである。H. W. クーンは、教授学、教科教授学を関連として取り上げたが、そこに収斂させずに、生徒の発言に関わるあらゆる学問領域を関連として想定できる。この段階では、発言される文脈を超えて、比喩的に述べると「脱文脈」化して関連学問との関係で発言を解釈することになる。

第3段階は、応用すること (Anwenden)、すなわち「授業をいわゆるある基準のもとで判断し、評価することを意味する」(同)。H. W.クーンからの引用では、授業実践が前提となっており、理解し、解釈したことを、応用する場での判断、評価基準が存在することになっている。それは、政治教育の事例では「よい授業の暗黙知」「明らかにされている尺度」(同, 60)である。この段階では、教授学あるいは教科教授学の関連で解釈された理論知が実践で応用されることになる。引用者の理解では、再び応用という実践の文脈に戻して、解釈で得られた理論知を、欠点を意識し、批判的に応用することになる。

3-2 解釈の文脈のデザイン

授業逐語記録をテキストとして解釈する3つの段階を枠組とするならば、選択した発言を理解する背景となる文脈を明らかにする必要がある。予備的研究として、授業過程の分節を第1の文脈とする。文脈は、発言された場(分節)だけではない。発言に含まれる用語や概念と、その前後の発言に含まれる用語や概念との関連も文脈である。分節を第1の文脈とするなら、前後の用語や概念の関連は第2の文脈である。

3-2-1 第1の文脈としての分節構造

授業過程をいくつかのまとまりのある内容ごとに区分したものを、分節と呼ぶ。分節の考えは、1961年の重松鷹泰の著書に示されている(重松 1961)。具体的な手順は、1978年の日比裕・重松鷹泰の著書に示されている。そこでは、授業過程を分節にわけ、その分節に見出しがつけられている。さらに見出しの後に内容の概要を記述する場合もある。分節構造は、いわば授業過程を外側から見た分節の関係を図で示したものである。

第1の文脈における解釈の段階は以下のようなものである。①取り上げる発言を第1の文脈である分節で解釈するために、授業過程をいくつかの分節に区分する。②分節間の関連を決定する。③その関連をもとに分節構造を作成する。④取り上げた発言がどの文脈でなされたのかを特定し、その分節を文脈として解釈する。

3-2-2 第2の文脈としての用語と分節間の関連

第2の文脈は、分節の関連である。特定の生徒に注目するなら、その特定の生徒の発言の前後関係も第2の文脈である。特定の生徒がある分節で用いた用語が、その生徒は発言していない分

節において出てきた場合、その発言された用語が取り上げた分節における発言と関連するとするなら、それも分析する発言と関連する文脈である。授業で言及された用語に着目し、次の段階で用語の関連を背景に解釈する。①授業で語られた主要な用語を抽出する。②分節ごとに頻出する主要な用語を特定する。③主要用語ごとに、どの分節で頻出しているか分節の数字で示す。④取り上げた発言に含まれる主要な用語がどの分節でなされたのかを特定し、その分節間の関係を文脈として、取り上げた発言を解釈する。

4 ドイツ・ギムナジウムにおける政治「人権」の制約諸条件と文脈

4-1 授業「人権」の制約諸条件の説明

分析対象とする授業は2003年にNRW州で実施された。以下に、項目ごとに制約諸条件を説明したい(的場 2015, 2017, 2021)。

枠組1: 1993年の資質を中核にした政治教育の指導要領は、2001年に改定された。その2021年改定の指導要領(Rahmen- vorgabe Politische Bildung, NRW)は、コンピテンシーを目的としている。2001年1月16日の委員会での構想資料(資料1)と文部大臣の署名入りの最終提案資料(資料2)を入手している。それらを2001年の第1版(Heft 5000)(資料3)と比べると、資料1と資料2の間には語句の入れ替え、追加(例:使用されるPolitik-Unterrichtの概念の参照)があり、資料2の構成、段落、書式は資料3に引き継がれている。2013年の改訂にはGPJEのスタンダード(寺田佳孝 2013: 2017)が反映している。

枠組2: 分析対象とする授業では、Franz Josef Floren等編「Politik 3」Ferdinand Schönigh出版が使用された。しかしながら授業では事前に資料が配布され、その資料をもとにした授業が展開された。教科書では、人権に関連する以下の用語が記述されている。用語の後の数字は教科書のページ数である。・Menschenrechte(人権)348、・人権侵害366、・人権の歴史356-以下、・人権と基本法(Grundgesetz)358、・人権宣言(Erklärung)354。配布された資料と授業の論議で、ほとんどの概念が登場している。

枠組3: 当該学校の学校プログラムは1995年から作成され、2011年の現在まで毎年更新されている。本研究で報告する学校プログラムは、1998/1999年度版で、1995年から始まり、2003年度までを見通したプログラムである。その構成内容は、1「基本原則」、2「宣言:開かれた学校、生き生きした学校」、3「学校プログラムの研究」、4「学校プログラムの中心分野」となっている。3「学校プログラムの研究」の授業の内容は、a) 授業内容と伝達されるスキル(Fertigkeiten)の概要、b) テスト、c) 第9学年と第11学年必修のプロジェクト授業、d) 2000/2001年度のアルバイトゲマインシャフト、e) 第10学年のインターシップ、f) PCとインターネット利用、となっている。

枠組4: T教師は、授業実施時50歳で、専攻の政治学と副専攻で哲学を学んでいる。15年以

上本学校に勤務している。

枠組5：本研究の対象とする学校種は、ギムナジウムとハウプトシューレを併設している学校である。伝統のある学校である。学校規模は、調査時、生徒数838名、第5学年から第13学年までの学級数24クラス、教師は60名である。

4-2 授業参観と座席表の作成

授業参観、授業記録の作成、そして分節構造の作成は次の段階で行った：①授業参観の依頼と当該学校長の許可、②生徒への参観の意図の説明と同意、③ビデオ、MDあるいはICレコーダーでの録画・録音、④座席表の作成と授業観察記録、⑤座席表の整備と生徒の氏名の確定、⑥授業逐語記録の作成、⑦授業過程の分節の区分、⑧分節構造の作成。

本節の4-2では、①から④までについて説明したい。

1999年に、本研究対象とした学校を訪問し、校長の許可を得て、4人の政治教育の教師の授業を参観した。それ以来、1年に2回あるいは2年に1回と継続して同校を訪問し、学校長が変わるごとに挨拶をし、授業を観察し、記録した。学校プログラムは2003年の訪問時に当時の学校長から資料として渡されたものである。本研究で取り上げた授業を実施した教師とは1999年以降、その教師が退職するまで、連絡をとり続けた。ある年に生徒が使用した10年分以上の教科書を無償でいただいた。2003年当時は、研究倫理が本執筆者の所属していた大学では成立していなかった。またドイツの学校でも求められなかった。それでも生徒に参観の意図を説明し、教師の追加説明と計らいがあつて授業を記録できた。

2003年では、映像は8ミリビデオ1台で、音声はMD1台とICレコーダ1台で、記録した。配置は、通常ビデオは教室の前方から生徒の発言の様子がわかる様に録画しているが、この授業では、記録する机が提供されたので、操作のことを考え、教室の後ろの机の後ろに配置した。MDは前方にICは後方に置いた。

記録は、ドイツの文房具屋にある、生徒がよく使用するノートを用い、最初に机の配置と生徒の座席を確認し、ブロック毎にABCに区分し、その区分ごとに番号を付した。A-1はAブロックの1番の座席に着席している。人名が分かるごとにその氏名を記入した。生徒のドイツ語の発言を聞き取り、その発言を記述するまでは、ドイツ語の能力がないので、授業中の記録は時間と発言者を重点的に記録し、板書の場所や重要な概念を記述した。

授業記録を録画・録音した後、それをPAL方式のVHSに複写し、座席表を一定程度整備した。最後の訪問で、そのVHSと座席表、及び、現地で購入したビデオ用三脚を学校に渡すとともにお礼を再度校長に述べた。

4-3 授業記録の作成

本節の4-3では、⑤座席表の整備と生徒の氏名の確定、⑥授業逐語記録の作成までについて説明したい。

座席表をもとに、ビデオ記録を視聴しながら、発言者の氏名あるいは、氏名が判明しない場合には、座席表の番号を確定し、仮の氏名を付与する。座席表と録画記録を相互に発言者を特定する段階である。

次に音声録音をもとに、文字記録を作成する。その場合に、話者交代を明確にし、話者交代毎に発言番号を最後に付加する。発言番号、発言者、発言内容に整理された授業逐語記録をもとに、再度ビデオ録画と座席表を参考に、発言者を確定する。この作業を数回繰り返し、文字記録としての授業逐語記録を作成する。

いっぽう板書記録は、ビデオ記録と写真の中から選択し、拡大コピーし、その文字を判読する。正書法で板書されるが、文字を判読できない場合には、ドイツ人の知人に判読を依頼した。

4-4 分節構造の作成

本節の4-4では、⑦授業過程の分節の区分、⑧分節構造の作成について述べる。

「人権」の授業について、次の16分節に区分した。区分した基準は、話し合われた内容の変化、教師の問いを参考にした筆者の主観である。分節わけは、分析する人によって差異が生じる。これまでの経験では、80%程度は一致するが、大きく区分する場合、小さくする場合で、入れ子構造になっている場合は、20%程度は異なる場合がある。区分をした根拠について論議すると、この差異は分析する人の授業観を反映している場合が多い。分節わけの記述様式としては、分節の始まる発言番号と発言者と終わりの発言番号と発言者を記述し、その後に表示をつける。その表題は、「導入」「説明」などという形式的な表題ではなく、話し合われた内容を示す表題をつけた。表題の下に、論議された具体的な内容を記述した。具体的記述の程度は、大まかな討議内容が理解できる程度に要約した。第10分節を例として挙げると、事例1のようである。

事例1 第10分節の事例

事例1 第10分節の事例

第10分節(104教師-139女生徒3)トルコでは拷問や死刑によって何がおこっているかという問いについて論議がなされる。

女生徒5は、テロ集団が多くの人を殺したので、トルコはサダムを殺したと述べる。4人の生徒が、クルド人問題、現在は同性愛者、黒人問題、極右が外国人を襲って殴る場合について言及する。男子生徒2は高齢者と少数派も差別されていると述べ、女子生徒3は女性が差別されていると述べる。

分節	教師の主要発言	生徒の主要発言
第1分節	3 教師：皆さん、今日はまずお客様を紹介し ます。的場正義教授です。	6 的場：日本に帰ってから、録画記録を日本語に翻訳します。そうすれ ば皆さんの授業が理解できると思うのです。
第2分節	21 教師：今日は人権という概念について、それか ら世界であとを断たない人権蹂躪について見てい きましょう。宿題を出しました。題名も付けました。	22 女生徒：人権とは何か、そして最近人権蹂躪が生じたのは いつですか？
第3分節	24,26 女生徒1：人間が生まれながらにして持っている尊厳を認めることは、世界に自由、公平、平和をもたらす基盤です。人権 を法の支えによって保護する必要があります。 一般的な人権宣言は、すべての国家が到達するべき目標の1つです。人権は人種や肌の色、性別、話す言葉を問わず、すべ ての市民に適用されます。また居住地域がどのような政治的状況にあるかということにも左右されません。だれもが奴隷としてつ ながれることも、屈辱的な扱いを受けることも許されません。すべての人が生きること、自由、安全を保証される権利を有してい ます。こうしてすべての人間は法の前に平等であり、法によって差別や異なる種類の扇動からも平等に守られる権利を有してい ます。だれもが無作為に逮捕されたり国から追放されたりすることは許されないので。私生活、仕事、家族、住居に介入あるいは は侵入されないよう保護されています。私生活に関してはさらに、だれもが結婚する権利を持っており、これは人種や国籍、宗 教によって禁じられてはならないのです。多くの人権侵害が第5条に該当します。第5条には、何人も迫害されたり、屈辱的な 扱いを受けることは許されないと書かれています。人間、特に成人女性や少女が暴行され虐待され殺されたという記事を私たち は目にします。最近も2人の子ども、トムとソニヤが暴行されて殺されました。人種や肌の色、宗教による差別を禁じる第7条にも 多くの違反があります。えー、アメリカで昨日、2人の警察官に殴られたケガが元で黒人が死亡しました。	

図1 分節内容図の一部

授業計画を事前に入手したのではなく、日常の授業を飛び込みで観察したので、あらかじめ教師が詳細な授業計画を準備していないことが多かった。それで、分節わけを行うと同時に、授業過程を確認するために、各分節における教師と生徒の主な発言を示した分節内容図を作成した。その一部を示したい（図1）。

4-5 「人権」における第2の文脈としての用語の頻出

授業における発言で言及された用語を挙げると以下のようなものである。

- ・ マグナカルタ大憲章国連憲章、・ バージニア権利章典、・ 人権宣言、・ 世界人権言、・ ヘビース・コーパス令状、・ フランス革命
- ・ 自由、・ 言論の自由、・ 報道の自由、・ 集会の自由
- ・ 天安門、・ クルド人問題、・ トルコ、・ 中国、・ イラク、・ セルビア、・ ボスニア、・ ヨーロッパ、・ アメリカ
- ・ 宗教、 イスラム教、・ コーラン、・ シャリーア、・ 幼児婚
- ・ 集会の自由、・ 政党、・ 人権蹂躪、・ 尊厳、・ 公平
- ・ 平和、・ 権利、・ 人種、・ 男女同権、・ 公民権、・ 市民権、・ 迫害、・ 粛清、・ 奴隷
- ・ 個性、・ 職業選択、・ 保護、・ 選挙権、・ 国籍、・ 安全性、・ 亡命権
- ・ 保護、・ 拷問、・ 生存権、・ 身体的健全性、・ 死刑、・ 極右、・ 少数派
- ・ 少数意見、・ 追放、・ 差別、・ 亡命権、・ 戦争、・ 女性

上の用語全てに関して、言及された発言番号を付した。例えば、自由、・ 言論の自由、・ 報道の自由、・ 集会の自由について挙げると、以下のようなものである。

表1 用語が現れる発言番号

自由	自由	B	15	18	19	24	26	28	31	36	40	41	46	53	55	56	57	71
言論の自由	自由	B	1	40														
報道の自由	自由	B	6	53	55	163	164	165	183									
集会の自由	自由	B	5	56	57	165	166	167										

5 ドイツ・ギムナジウムにおける政治「人権」の事例発言の分析

5-1 取り上げた発言

事例2 取り上げた発言

178 女生徒：ちょっと質問があります。えーと、ドイツまたは他の国は自国で、えーと、宗教などが理由で迫害された人を受け入れなければなりません。ということは、人を迫害した国は、人権を侵害したことになりますが！

179 教師：そうね、でも多くの人権．．．えー、国が人権を侵害しています！

180 女生徒：はい。でもいったいどうしてそうなるのでしょうか？何とかしてそういう国を罰することができないのでしょうか？

178 F : Ja, ich hab' da noch mal eine Frage, ähm . . . , Deutschland oder andere Länder müssen doch eigentlich Leute aufnehmen, die in ihrem eigenen Land, ähm . . . , verfolgt warden, wegen ihrer Religion oder so. Dann verstößt das Land, das die Leute verfolgt ja auch wieder gegen die Menschenrechte, weil. . . ja!

179 T : Gut, aber es gibt viele Menschenrec . . . äh. . . Länder, die gegen die Menschenrechte verstoßen!

180 F : Ja, aber wieso gibt es sie dann überhaupt? Weil, gibt es da nicht irgendwie . . . , daß sie bestraft werden?

178 女生徒の発言は、これまで宗教的迫害を受け入れる義務について論じていたときの質問・あるいは疑問である。日本語とドイツ語を挙げると事例2のようである。

5-2 180 女生徒 F 発言の解釈

180 女生徒 F の「はい。でもいったいどうしてそうなるのでしょうか？何とかしてそういう国を罰することができないのでしょうか？」は、人権侵害をした国を罰することはできないのかという彼女の疑問であると発言から理解できる。この発言を第1の文脈の分節を背景に解釈を試みたい。この発言は第13分節(167教師-189教師)でなされている。教師は、「181教師：処罰を行うとするなら国連」であると答え、「国連が判断する場合は、戦争に結びつく場合である」と述べ、

従来例ではどのような事例があるかと全生徒に問いかけている。186 男子生徒が「ミロシェビッチ」と名前を挙げ、途中で 187 教師「現在国際司法裁判所で裁判を受けています。たしかセルビア人かボスニア人でしたが」と割り込み、続けて、188 男子生徒「司令官であった」と述べる。189 教師の発言では、188 男子生徒の発言の「ミロシェビッチ」を事例として、20 年の禁固刑になったこと、「戦争犯罪者の裁判では、これらすべての人権蹂躪が審議される」ことを説明している。

次に、女生徒 F の疑問に関する用語を抜き出すと、「迫害」「人権蹂躪」「罰」がある。それらの言及された発言番号を示すと以下のとおりである。第 13 分節の発言を灰色のマークをした。

「迫害」は、課題を発表した、第 4 分節の 28 女生徒 W の発表にだけ現れている。そこでは、ソビエト連邦における 1936 年の迫害についてであり、宗教上の理由による迫害とは関連が薄い。「人権蹂躪」は、第 2 分節のこれまでの人権の学習についての振り返りの、21 教師の発言と 22 女生徒の発言（宿題の題目）、27 教師の発言（人権蹂躪の具体例を求めた問い）、そして 161 教師の発言（中国における人権蹂躪）に現れている。「罰（処罰）」は 202 女生徒での姦通はイスラム教では男子が罰せられないという文脈で現れている。

表 2 用語の発言番号

迫害	28	172	178				
人権蹂躪	21	22	27	161	181	183	189
罰	180	181	202				

分節と用語の頻出関係を背景として、180 女生徒 F の「はい。でもいったいどうしてそうなるのでしょうか？何とかしてそういう国を罰することができないでしょうか？」は以下のように理解できる。180 女生徒 F の発言からは、「人権侵害をした国を罰することはできないのか」という彼女の疑問と理解できる。13 分節を背景にすると、人権侵害、人権蹂躪をした国を処罰できるのは、国連であり、戦争に関連した場合のみであると限定して理解されている。「ミロシェビッチ」の事例では、20 年の禁固刑になったことと関連づけられ、結論的には、処罰は、戦争犯罪者の裁判での人権蹂躪の審議と関連づけられている。202 女生徒発言が含まれる第 15 節はイスラム教を例とした宗教と人権の関係が論じられている。

5-3 第 13 分節と第 15 分節の関係の解釈

第 13 分節は人権蹂躪と処罰であり、第 15 分節は宗教と人権の関係であるので、無関係と判断

した。ところで、関係がないのだろうか。13分節(167教師-189教師)は、180女生徒「何とかしてそういう国を罰することができないのか」という疑問に対し、181教師「処罰を行うとするなら国連」という答えである。ここで、195教師「国連で解決法に同意することで、ほとんどの人が人権を認めていると思います。けれども、第三世界のそして東側の多くの国は次のように非難することが多いのです。あなたがた西側の人間は西側の人権概念を持っている、しかし私たちの概念はまったく違うのです」を媒介にすると、第15分節と関連づけることが可能になる。国連で人権は認められている。しかし、第三世界及び東側の多くの国は西側の人権概念と異なった人権概念がある。この異なる東側の人権概念を宗教に関連づけ、女性の人権侵害を見ると、15分節(167教師-213教師)は無関係でなくなる。198女生徒3「はい、女性が男性と同じ権利を持っていないと法律で決まっています。」は、イスラム法典のシャリーアの権利である。202女生徒「ある女の人が姦通して妊娠しました。その女の人は死刑になります。男の人の場合は、まったく罰せられることはありません。」は、人権概念がイスラム法典のシャリーアによって異なる例をあげている。

6 結論と課題

授業を参観し、状況と雰囲気を感じながら観察し、それを思い起こしながら授業の観察記録を作成した。本研究では、文字記録としての授業逐語記録を作成し、それを分節わけし、それを理解の文脈の1つとして、生徒の発言を解釈した。

直接に参観することによって、1)板書経過、2)雰囲気、3)生徒の話し方(声の質・トーン・速度)、4)教師の目の動き、などを観察できた。観察記録では、「…:引きののぼし、-:中断、^:尻上がり抑揚、?:尻上がり抑揚疑問」などを用いている。特に、私が参加することで、これまでの学習の経過の説明が教師からなされた。私にとってはもちろん有益であったが、生徒にとっても振り返る契機になった。いっぽう、限定された場所からの観察であったので発言者を特定できないことがあった。

ビデオ録画を再度観ることで、1)発言者の声の質や話し方を参考に発言者の特定ができ、2)MDでの録音で授業逐語記録が作成でき、直接の参加では聞き取れない、理解できない会話を理解できた。しかし、授業逐語記録は、発言者、発言順、話者交代、が付加されるいっぽう、イントネーション、音質、話す速度、などは記述できない。

以上のことから、解釈学の資料としてテキストを用いることに加え、映像記録をも用いた研究方法を考慮する必要がある。その研究は、ドイツではすでなされている(Schluß & Jehle, 2013)。

理解を即文脈として予備研究をデザインした。その点からみると、発言の意味を文脈に即して理解することは、分節が文脈になる。特に分節に特異な用語と他の分節における同じ用語の関連を確認することで、時間的経過とその背景が理解できた。特定の生徒の発言の場面と時期、挙手

や指名などを確認することは、発言の背後にある情意、参加の程度などを把握する機会になる。第2の文脈としての用語の関連を視野に入れることで、発言の意味を解釈できる可能性が広がった。

生徒の生活や学習歴などを背景として理解するためには、同じクラスを継続的に観察が有効であるが、時間的経済的な制約からできなかったため、生活や他の教科、前後の授業での行為などと関連して、個別的に生徒を把握できなかった。

参考文献

日本語論文

- 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. 一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.
- 柏木恭典. 2005. 「実践」と「理論」に関する解釈学的研究—1970年代のH.G.ガダマーの解釈学に基づいて—. In: 理論心理学研究. 7(2), pp. 89-103.
- ガダマー, ハンス=ゲオルグ. 1986. 真理と方法1: 哲学的解釈学の大綱. 饗田収訳, 法政大学出版局.
- ガダマー, ハンス=ゲオルグ. 2008. 真理と方法2: 哲学的解釈学の大綱. 饗田収・巻田悦郎訳, 法政大学出版局.
- ガダマー, ハンス=ゲオルグ. 2012. 真理と方法3: 哲学的解釈学の大綱. 饗田収・三浦國泰・巻田悦郎訳, 法政大学出版局.
- 重松鷹泰. 1961. 授業分析の方法. 明治図書.
- 寺田佳孝. 2013. コンピテンシー概念に基づく平和問題の学習. In: 公民教育研究. 21, pp. 33-47.
- 寺田佳孝. 2017. コンピテンシー概念に基づくドイツの政治教育. In: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター, 静岡大学教育実践総合センター紀要. 26, pp. 9-18.
- 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.
- 的場正美. 2014. ドイツにおける授業研究と授業分析の定義に関する研究. 全国社会科教育学会第62回大会. 2014年9月1日, 愛媛大学, 口頭発表.
- 的場正美. 2015. ドイツ政治教育における授業記録の分析枠組. 日本公民教育学会第15回大会. 2015年6月13日, 高千穂大学, 口頭発表.
- 的場正美. 2017. 授業記録の分析枠組み—ドイツ政治教育の事例を通して—. In: 東海学園大学研究紀要: 人文科学研究編. 26, pp. 66-79.
- 的場正美. 2021. 授業記録の解釈過程の明示化: ドイツと日本の授業記録の分析事例研究. In: 東海学園大学研究紀要: 人文科学研究編. 22, pp. 49-67.
- 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

- Baltruschat, Astrid. 2018. Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden. Springer.
- Helmke, Andreas, 2007. Unterrichtsforschung international, In: Tenorth, H. E., Tippelt, R., Hrsg., 2007. BELZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Henkenborg, Peter & Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.). 1988. Der alltägliche Politikunterricht, Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Horn, Klaus-Peter (2011). Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn, Hans-Werner. 1999. Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In, Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.). Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Herbolzheim: Centaurus.
- Kuhn, Hans-Werner & Massing, Peter (Hrsg.). 1998. Politikunterricht, kategorial + handlungsorientiert. Schönbach/Ts. : Wochenschau.
- Loh, Alexander. 2021. Unterricht als Form der Kommunikation. Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturunterschiede. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mühlhausen, Jan & Mühlhausen, Ulf. 2012. Unterrichtsanalyse online. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rauin, Udo; Herrle, Matthias; Engartner, Tim. 2016. Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (Hrsg.). 1999. Lexikon der politischen Bildung. Schönbach/Ts. : Wochenschau.
- Richter, Dagmar & Schelle, Carla (Hrsg.). 2006. Politikunterricht evaluieren. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schelle, Carla, 2007. Hermeneutisch-rekonstruktive Forschung und didaktische Theorie. In: Journal für Politische Bildung. Schönbach/Ts: Wochenschau, Heft2/2007, pp. 16-24.
- Schulz Wolfgang, 1975. Unterrichtsforschung. In. Willmann-Institut München-Wien. Lexikon der Pädagogik. Dritte Auflage, Freiburg, Basel, und Wien: Herder.
- Schlus, Henning & Jehle, May (Hrsg.). 2013. Video-dokumentation von Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf, 2007. BELZ Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz.
- Twardella, Johannes. 2020. Pädagogische Unterrichtsforschung. Empirische Analysen und theoretische Reflexionen. Frankfurt am Main: Humanities.