

授業臨床への視座

浅 川 和 也

An Alternative Perspective in Classroom Observation

Kazuya Asakawa

I. 序 論

授業は教師と生徒にとっての日常である。教師と生徒はその日常を疑うことが難しい。現在、さまざまな教育問題が問われているが、教育実践をゆたかに結実するために、日常としての授業のありようをそのままとらえることが必要であると思われる。

本論では、まず、「教え、学ぶ」ということについて考察し、次に、コミュニケーション論を概観し、授業を相互変化型コミュニケーションとしてとらえ、授業臨床の視座を追究する。臨床という言葉はこれまで、医療や精神医学の分野で用いられてきた¹⁾。そうした場としての臨床という意味ばかりではなく、人とともにあるという態度として、授業臨床という視座を提起したい。

II. 「教え、学ぶ」ということ

教育方法史の立場から稲垣は「知識、技術を伝えるという行為について、習慣としての教育、範例による知識・技術の伝達、“技術としての授業”²⁾」の3つの形態を規定している。それにもとづいて、授業を(1)生活として、(2)制度として、(3)人間としての「教え、学ぶ」として考察する。

(1) 生活としての「教え、学ぶ」

「教え、学ぶ」ということは学校ばかりでなされているわけではない。生活そのものが子どもにとっては教育の場である。つまり、生活の経験そのものが「教え、学ぶ」となみである。ミード (G. H. Mead) のいうように人間は他者との相互行為をつうじて、社会的役割を採用し、

社会化する³⁾。

伝統社会では専門家としての教師は存在しなかった。知識や技術を教え、伝えるということがインフォーマルな形で労働や日常のいとなみとしておこなわれていたともいえよう。また、私たちの日常生活でおこなわれている情報の交換もこの形態として考えることができる。

(2) 制度としての「教え、学ぶ」

近代制度として学校が誕生すると「教え、学ぶ」ことに一定の内容と方法が規定されるようになる。

教える者と学ぶ者が、教師対生徒という役割関係として分化し制度化する。教える者は学ぶことについて量と質において、学ぶ者よりもまさっているとされる。また、教師は制度としての学校の一員であり、生徒より勢力的にまさっていて、権力が付与されている。教師と生徒の関係は「教え、学ぶ」というより「教え、教えられる」関係にある。そして教師から生徒への一方向的な伝達がおこなわれることになる。その目的と内容はカリキュラムとして決められ、また、教科書も用意され、教える内容も管理される。つまり、「教え、学ぶ」者の主体性が保障されず、さらに、「教えられる者」は伝達結果の効率で評定されるのである。

(3) 人間としての「教え、学ぶ」

「教え、学ぶ」者がその内容、過程を主体的に選択することが人間としての「教え、学ぶ」である。教師は自らの責任において実践する自由が得られるが、その自由はクワント (R. C. Kwant) のいう「社会的事実性」⁴⁾ にもとづく。先に引用した稲垣は「技術としての授業」として、「方法が自覚され、しかもそれが一つの型、手続きに縛られるのではなく、一定の目的のもとに、方法を選び構成していく性格」⁵⁾ を強調する。これが教師の専門性でもある。さらに、教えることは同時に学ぶことでもあり、「教え、学ぶ」者の相互変化である。

例えば、読みにしても書いてあるとおりに読む読解と読み取りにわけて考えることができる。授業で個人の読みが、教師と生徒たちによる集団の読み取りになっていく。そこに教師と生徒たちの共同のいとなみがある。それは所与の教育内容を「教え、教えられる」のではなく、ともに「教え、学ぶ」関係にあるといえよう。

知識を他者との行為によって経験をとおして学ぶことで、学んだ事柄が生きてはたらく学力になる。例えば現実のコンテキストとかけはなれた練習では主体的な学習にならないのである。

以上のように、3つの「教え、学ぶ」についての態度を概観した。私の授業に対する視座は(3)の人間としての「教え、学ぶ」である。このような授業を「人間(教え、学ぶ者)が、教材(教え、学ぶ事柄)を主体的に選択し、それらを相互交渉の過程で展開し、相互の変化を生む行為である」と定義する。

クワントのいう「社会的事実性」から授業を考えれば、授業にはその所与性ととともに志向性

がある。所与としての教材は、個人がその意味を取り入れ、自分のものにしなければ獲得されない。「教え、学ぶ」という行為も社会的行為である。(1)の自然な「教え、学ぶ」に個人が主体的に関与し、(2)の制度化された「教え、教えられる」という所与性において「教え、学ぶ」関係としての役割を主体的に採用することによって、その関係に個人が生きるのである。

Ⅲ. コミュニケーションということ

授業を「人間が（教え、学ぶ者）が、教材（教え、学ぶ事柄）を主体的に選択し、それらを相互交渉の過程で展開し、相互の変化を生む行為である」と定義した。その過程は教える者と学ぶ者とのコミュニケーションであるとみることもできる。

第3章ではコミュニケーションをめぐる研究について概観し、コミュニケーションが他者を志向する社会的相互行為であるという視点から授業を考察する基礎としたい。

(1) コミュニケーションの基本図式

コミュニケーションという言葉にはさまざまな意味がある。通信や生体、機械系における伝達や交換に関して、さらに社会、経済活動においてコミュニケーションという用語が使われている。コミュニケーションを送り手から、受け手への伝達としてとらえれば、その基本的な図式はシャノンとウィヴァーによってあらわされた『コミュニケーションの数学的理論』⁶⁾に求めることができる。

『社会科学大辞典』で北村はコミュニケーション研究について①数学、②社会心理学、③言語学、④生物学の4領域からのアプローチをあげている。⁷⁾

(2) 社会的コミュニケーション

人間における社会的コミュニケーションは林によれば「複数の人間の間の記号を媒介とする相互作用」⁸⁾である。機械系の信号伝達は刺激にたいする反応のように1対1に対応している。人間のコミュニケーションでは送り手と受け手の双方の側で記号作用が働いている。⁹⁾そこでは人間の主体的な関与が問題となる。人間の志向性に重点をおいた場合、interactionは相互作用というよりは相互行為として理解した方が適切であろう。このような個人と社会の相互的過程をG. H. ミードは重視した。林はその見解を次のようにまとめている。¹⁰⁾

社会的コミュニケーション過程において成立し、交換される意味は、送り手に引き起こす反応についての予想であり、受け手にとっては、送り手が意味を付与した記号に対する彼の解釈、反応である。コミュニケーションにおける意味は、本質的には他者との相互性において成立する。ミードによれば、コミュニケーションによって人間の自我〈self〉が形成される。

すなわち、個人は意味のコミュニケーションを通して他者の態度、自分に期待されている役割を自己の内部に客我〈me〉として取り入れ、それに反応し働きかける主我〈I〉との内面的対話、両者の総合によって社会的自我がつくられる。この自我形成の過程は個人の社会化の過程であるが、形成された社会的自我が逆に、社会に積極的に働きかける過程が生まれる。個人は社会的秩序を維持し、社会的統合を支えるような協同的な社会関係に加入するように形成されるとともに、新しい社会的共同をめざす社会関係の創造に主体的に参加できる存在でもある。

このように人間のコミュニケーションは社会における他者との共同的な相互行為によって成りたっているといえよう。そしてこのコミュニケーションはクワントのいう「社会的事実性」に人間が生きるということでもある。社会的事実性は志向性によって現実化する。言葉を例にとれば、言語は所与のものとして存在するが、人間はそれを獲得し、対人関係のなかで使用することで言葉として体現する。つまり志向性によって言葉は生きて働く言葉になるといえよう。

(3) コミュニケーションの類型

社会心理学のコミュニケーション研究の対象の1つに説得的コミュニケーションがある。¹¹⁾ 説得的コミュニケーションは送り手の関与によって受け手に影響を与えることを前提にしている。

そのモデルは信号系や機械系でのコミュニケーションである。そこでは送り手の信号は、受け手に正確に届かなければならない。より確実な伝達が求められ、雑音は軽減すべきものとされる。

このようなコミュニケーションモデルは「命令」型であるとし、乾は受け手の研究から、「相談」型の伝え、伝えあいを主張した。乾はこれをパブロフ (I. Pavlov) の「第2信号系の説」から学んだという。¹²⁾

パブロフは生理的な刺激と反応して作用する条件反射の理論で知られているが、この条件反射は第1次信号系の理論である。パブロフは後期に「第1次信号の信号」という意味で第2次信号系の理論として言葉をとらえたのである。

これにたいして「言語記号は信号ではない」¹³⁾とアダム・シャフ (Adam Schaff) は「人間の意識を含む社会的諸過程の、生理学的刺激と反応の2つのレベルの系への還元ではないのか」¹⁴⁾と批判をする。このようにコミュニケーション論にあって信号、記号のとらえ方にはさまざまな議論がある。

コミュニケーションをとらえる際に乾らの次の見解は人間関係をコミュニケーションとみる時、参考になる。¹⁵⁾

元来、〈協力〉ということに関係があり、それは〈話し合う〉だけの意味ではなくて、おなじ目的を実現するための共同作業に自分たちも参加するという内容をもつものとして理解しているので〈協力関係〉を表現するのに、伝え、伝達などよりは〈伝えあい〉とあいをつけた方が良いと考えている。

次に、送り手と受け手と情報の方向性、およびその変化という点からコミュニケーションに①1方向伝達型コミュニケーションと②相互変化型コミュニケーションの2つの類型を想定する。

①1方向伝達型コミュニケーションでは送り手、受け手とも主体の変化は一方向的である。①では、送り手から受け手へ向けた発信と、送り手からの発信にたいして、受け手からの応答が想定できるが、いずれも、一方向的であり、相互に応答はあるもののモノログのくりかえしである。

一方、②相互変化型コミュニケーションでは、送り手の伝達に応じて、受け手が変化し、同時に送り手も変化する。そのような相互の変化をもたらす。

また、送り手をA、受け手をBとすると、その変化は次の図式のように4とおりになる。

- (1) Aがかわらない・Bもかわらない
- (2) Aがかわらない・Bがかわる
- (3) Aがかわる　　・Bはかわらない
- (4) Aがかわる　　・Bもかわる

いわゆる説得的コミュニケーションは(1)であり、1方向的である。相互変化型コミュニケーションは(4)にあたる。送り手が同時に受け手でもあり、送り手も変化する。

社会心理学では態度は認知、情緒、行動へのかまえからなっているとす。その変化はこの3つの変化による。授業によって、あるわからなかった事柄がわかるようになることは変化である。単にその事柄を覚えたということは変化の一面にすぎない。知識の認知的理解とともに、学習を好ましいと受けとり、自信をつけ、意欲がわくなどの情緒的变化、またその知識を使えるようになるという行動の変化が、授業における変化である。

先に人間のコミュニケーションは社会における他者との共同的な相互行為であるとした。さらに、ゴフマン (I. Goffman) によれば「共在」という社会的経験が社会性を実現する。それは社会的相互行為であり、「間身体的行為」である。「間身体的行為」では人間は行為の主体であると同時に行為の客体である。¹⁶⁾ このことを授業における変化にあてはめれば、授業において身体を介した相互行為が変化の契機になるといえる。

(4) コミュニケーションと言語

人間のコミュニケーションは記号を媒介とする。そして、送り手の側と受け手の側の双方で記号作用が働いている。

例えば、植物学的にある花を分類することができる。また、その花を細かく解剖することも可能だろう。しかし、その花の美しさといったイメージは植物学は問題としない。同じ花を見ても、その花から受ける印象は個人々で異なる。それは文化によって規定されることもある。また、花にまつわる個人の過去の経験によっても異なってくる。

このようにあらわれる事象について主観的意味づけがなされる。言葉についても文字通りの意味ばかりでなく、そのコンテキストのなかで意味が生まれる。言語が行為と切りはなせないことから、発話者の目的と意図をあわせて言語行為とみる研究がある。¹⁷⁾ また、このように言語使用において言葉の意味は他者との関係で変化する。その全体がコミュニケーションの過程にかかわっている。

言語学ではソシュール (F. de Saussure) が言語の記号表現 (言語) と記号内容 (言語使用) の2つの次元を指摘した。¹⁸⁾ その後、さまざまな領域からの研究がある。ワッラヴィックは「指示と比喩」として類別をし、それらの特徴を次のように述べている。¹⁹⁾

一つは、この文自体を表現する種類のもの、すなわち、客観的、定義的、大脳的、論理的、分析的である。それは理性の、科学の、説明の、理解の、言語であり、したがって多くの言語治療派の言語である。いま一つは、上例を表現した言語、定義がより困難な言語——まさしく定義するための言語ではないのである。それは心像の引喩の、全体に対する部分の、おそらく象徴の、言語であり、そしてそれはまちがいがなく総合の全体の言語であって分析の言語ではない。

次に、コミュニケーションの一形態として授業をどのようにとらえることができるかを考察する。

IV. コミュニケーションとしての授業

(1) 1方向伝達型コミュニケーションとしての授業

先にコミュニケーションの過程を社会的な相互行為であるとした。さらにそれは受け手、送り手の記号作用であり、動的な過程でもある。しかし、一般に授業の場において、教師は教材、所与の事柄にたいして批判的態度をとることなく生徒に伝達することを目的としてはいないだろうか。そこでは記号の意味作用のズレはあまり許されない。その点で授業は1方向伝達型コミュニケーションにちかいといえよう。

1 方向伝達型コミュニケーションでは送り手の記号化作用と受け手の記号解読作用が一致することが前提である。したがってそのちがいは雑音であり、排除されるべきものとされる。授業でも、いかに教材を効率よく伝達するかが問題になっている。教師も生徒もまちがえは矯正されるべきだと思いこんでしまう。

教師が送り手であるとするれば、教材研究による記号化作用があり、授業という活動をとおして受け手である生徒が学習をとおして記号解読作用をおこなっていることになる。送り手の内容にそって受け取ろうとしている点で、このコミュニケーション過程も1方向的である。

(2) 相互変化型コミュニケーションとしての授業

本来の人的コミュニケーションはより相互的である。社会的存在としての人的コミュニケーションは他者を志向する他者との相互行為である。クワントのいう「社会的事実性」を個人が主体的かつ批判的に採用することでもある。

授業を相互変化型コミュニケーションとしてみれば、教師と生徒がお互いに送り手であり、受け手であることを意味する。そこでは教えることと、学ぶことが同時に起こる。つまり、生徒は教師とともに学ぶと同時に生徒が教師に教える、教師が生徒から学ぶことも起こり得るといえよう。

このように考えると、また、授業は教師と生徒の共同のいとなみであることに気づく。教師はカリキュラムにもとづいた授業計画を持っているが、生徒の応答に応じながら授業をすすめている。同じ授業案でも学級がちがえば、しばしば異なった授業展開になることがある。すぐれた教師は授業で個々の生徒の応答にたいして、的確な判断にもとづいて応答していく。それは相互の働きかけである。この相互行為の中で、時には準備の段階では予期していなかった展開が生じることがある。教師も生徒の応答から学ぶのである。こうした日常の現実からすると、授業は教師と生徒の相互交渉の産物であり、関係のなかでいとなまれているといえよう。この教師のいとなみはサリバン (H. S. Salivan) のいう「参与観察」²⁰⁾ である。このように授業は相互交渉の過程であり、まさに対人関係である。

教師と生徒の人間関係というと授業場面以外での生徒指導や生徒相談として考えられる場合がおおい。しかし、授業は教師と生徒の関係でいとなまれている。その意味でも授業は対人関係なのである。

(3) 授業の集団性

授業の特徴としてその集団性があげられる。そこで集団におけるコミュニケーションのあり方が問われなければならない。

集団指導の場面では教師と生徒との個人指導では起こらないことが起こることがある。教師対生徒の2者関係ばかりでなく、生活の場としての学級集団、学ぶ場としての学習集団とその

指導について、教師のリーダーシップの型と学級集団の関係がグループダイナミクス理論を背景に研究されてきた。²¹⁾ また、ソシオメトリックス・テストを使って学級の集団の構造を調査する手法も研究されている。²²⁾

こうした研究に加えて、集団と個人の関係とその変化を相互行為としてとらえる必要がある。教師のリーダーシップの類型は、その状況や生徒との関係のあり方で異なってくるものと思われる。ソシオマトリックスは生徒の「排斥、選択」関係を図表化したもので、集団の構造をとらえることができるが1方向的である。個々の関係の集まりは全体としての個人と集団のそれではない。

相互変化型コミュニケーションが示す動的变化はプロセス全体の変化である。武藤は上田の動的相対主義としての授業を一人ひとりが生きられる授業として評価し「カルテ、座席表、全体のけしき」²³⁾ に集約している。個への働きかけが全体の変化をもたらし、全体の変化をとおして個の変化になるのである。

集団は共同的である反面、競争としての性格を持っている。班を学級に位置づける実践が戦後、全国生活指導研究会、高校生活指導研究会によって展開され、その有効性も認められてきた。しかし、班活動の指導技術だけを利用した場合、競争的集団におちいってしまう危険性がある。

例えば、忘れ物をなくす競争をする班競争で、忘れ物のおおい班がビリ班やボロ班と呼ばれる。そして、班討議や学級の全体の問題として、班長の指導力を問い、班替えなどの要求にたかめていくよう、その取りくみを指導の契機にしていく。しかし、競争のみが追求されると、いつも忘れ物をする者が攻撃され、いじめにもつながりかねない。

その背景を次のように藤原は述べている。²⁴⁾

1970年代前半に、全生研の学級集団づくりが広まるにつれて、管理主義教育に短絡したり、学級集団づくりの手法を管理教育に活用する実践が現れ、本来の精神と思想をはなれて、全生研の開発した集団づくり技術の管理主義使用は広がっていった。

このような集団づくりをめぐる論議のなかで、城丸は「民主的交わり」を提起した。²⁵⁾ この流れは形式的な生活指導への反省ともうけとれる。城丸は乳幼児の集団づくりのなかから考察をふかめたというが、保育指導では乾が「伝えあい」「相談型コミュニケーション」を提起している。これらは相互変化型コミュニケーションの授業の視座と一致するものと思われる。

管理教育や成績主義によって学校が支配されているとしたら、教室が競争の場になってしまう。問いにたいしてよりおおく正解することで競争し、その成績によって他人と序列がつけられる。生徒はたいへんな緊張をしいられ、不安に脅かされているのではないだろうか。

(4) 集団からコミュニティへ

授業は集団でのいとなみである。集団にあって個人が不安に脅かされているとしたら、授業に参加することすらできないだろう。集団をとらえなおし個と集団を考える時、コミュニティという概念が有効である。

これはプラント (P. Plant) のいう「リベラルなコミュニティ」であり、そこで、人は「統合の意識、目標参加、メンバーシップ意識」²⁶⁾によってメンバーとなる。山本は「本来〈コミュニティ〉ということは人々が共に生き、それぞれの生き方を尊重し主体的に生活環境システムに働きかけていく」²⁷⁾とも述べている。

戦後、集団主義教育によって生活指導の理念が展開された。竹内は集団と団体を区別し、団体は「外側の意志と力に従属させられている画一的な集団」であるとする²⁸⁾。また、集団とその指導について竹内は次のように述べている²⁸⁾。

集団とは形式的にいえば、分裂・対立をくりかえしつつも、それをつねに自立的に統一していくことのできる運動体である。したがって教師はそれを生徒の集団にしていくなめには、その内部の、またその内外の分裂・対立をたえず顕在化し、その統一を生徒自身に追求させていかねばならない。

しかしながら、個が集団に埋没してしまうような集団主義教育の受けとめられ方に問題があったことは先に指摘した。プラントの「コミュニティモデル」が個と集団を総合する見方であると佐藤は「個人が所属集団の中で自己を他者にひらくことで他者との生を通じて解放され、自由になる時彼は集団の一成員から成員に変容する。同時に彼の所属集団は実質的に集団からコミュニティ（共同体）に変化する」²⁹⁾と主張する。

相互変化型コミュニケーションとしての授業はプラントの「リベラルなコミュニティ」の具現を要請するのである。そこでの授業はともに教え、学ぶ行為なのである。学級や学習集団が固定的な管理や知識の伝達ではなく、個々人の生活がその場に反映された時、共同の学びの場となる。集団における競争は緊張につながる。集団と個人がプラントのいうメンバーシップを現実化し、コミュニティを具現化することにより、この緊張から解放されるのである。

英語の授業でも「生活綴り方」に学んで生徒が自分のことを、おもに書くことで表現する自己表現の実践がある。そしてその作品を全体に返していくことで生徒どうしが変わっていったという。中学一年生でも、例えば、単に This is my..., という文型の練習から「私の大切なもの」³⁰⁾についてそのものは日本語で書いてもよく、またその英文を書いた理由を日本語で説明することを求めた実践がある。高校では青年期の悩みが表現されていく³¹⁾。授業全体で個が他者との相互行為をつうじてひらかれていくのである。

第二言語習得理論では学習者には情緒フィルターがあり、そのレベルをさげること、つまり

緊張や不安を軽減することが外国語学習に欠かせないという主張がある³²⁾。また、学習場面が「コミュニティ」となるように指導する Community Language Learning (CLL) も提唱されている³³⁾。CLL では教師は援助者になり、生徒どうしが互いに助けあいながら学習をすすめるという。

カレン (C. Curran) は学習に「自衛的学習」と「受容的学習」の2つがあるとする。自衛的学習は「間違ったり、正答を知らなかったときに受ける苦痛を避けようとする事」であり、一方、「受容的学習では学習者の動機や自主性が尊重され、学習者は圧迫をうけることなく、自由に学習できる」という³⁴⁾。この CLL は移民に英語を教えることを前提としているので、日本ではほとんどひろまっていはいない。その方法上の是非はともかく、学習者中心という態度はたかく評価できる。

(5) 授業と評価

先に教え、学ぶということの3つのあり方をみた。私は授業が「人間的な教え、学ぶ」ことを志向するものだと主張した。そこでのコミュニケーションは動的であり、教え、学ぶ者が共に変化する過程である。となれば現在の評価、評定のありかたも見直さなければならない。

1 方向伝達型コミュニケーションではどれだけ内容が伝達されたか、その効果が問題にされる。現在の制度化された教育活動では客観的データにもとづいて効果が測定される。正規分析にもとづいた相対評価が、序列づけの評定として用いられている。その結果、たえず他者と自分を比較し、他者との競争に脅えることになるともいえよう。

1989年『文部省学習指導要領』の改訂により、小学校の低学年では相対評価の見直しがされ、中学校では観点別評価が導入された。しかし、小学校高学年や中学校では相対評価のままである。

制度としての教育がその社会が要請する人材を判別し、育成するという宿命をになっているならば、評価は制度の側からのものになる。これは評価の一面でしかない。コミュニケーションの視点からいうと1方向的であり、その個人にとっての成果ではなく、制度としての伝達の結果を測っている。

本来、教育活動における評価は教師と生徒の活動全体のフィードバックとして循環的にとらえるものである。日常的には試験は生徒の成績の判定に用いられるばかりでなく、教師の指導課程の検討材料になっている。教材や学習のねらいと、生徒の達成度から、教師は教え方を再検討する。しかし、それは生徒にはひらかれたものではなく、その意味では試験は双方向的ではない。

教授学習課程に斉藤は評価活動を積極的に組みこんだ³⁵⁾。大学での留学生を対象にした日本語教育での試みである。授業の後にその授業で感じたことを生徒が日記に書いて教師に提出する。それにもとづいて教師は授業を変更していくのである。例えば、聞く練習が自分に向いているという意見をよせた生徒には、聞き取り教材を与えると意欲をもって学習に取りくんだと

いう。

このように、学習活動にたいする自己評価が循環的に取り入れられたことで、学習者に効力感をもたらした。教師への働きかけが授業において実現されたことが、学習意欲につながり、肯定的な学習態度を形成した。この事例では生徒が3名だったので、じゅうぶんな対応が可能であったように思われる。中学高校の教室でも、生徒からのフィードバックを授業に生かすことが必要であろう。

生徒が順番に「クラスノート」「授業記録ノート」を書くという実践が定着し、ひろく追実践されている。生徒が1冊のノートにその日の授業内容、質問、感想などを書き、教師に返す。教師は返答を書いて次の生徒に渡す。ノートは生徒のあいだを順々にまわっていく。上原は「授業ノート」により教師と生徒との交流がはかれるばかりか、生徒どうしの交流の助けになるという³⁶⁾この実践は教師と生徒、また生徒どうしのコミュニケーションを可能にしている。また、教授学習過程へのフィードバックとしてみれば、間接的な評価活動でもある。

本章では1方向伝達型コミュニケーションとしての授業、および相互変化型コミュニケーションとしての授業について述べた。授業が他者を志向する相互行為であり、そこに参加する者がメンバーとなるコミュニティが相互変化型コミュニケーションとしての授業を具現化するとした。また、そのプロセスは「参与観察」の態度であり、対人関係なのである。

次に、授業における授業分析の研究を概観し教師による授業研究のあり方について考察する。

V. 授業分析の視座

先に授業がコミュニケーションの過程であり、制度における授業は1方向的であるとした。相互変化型コミュニケーションとしての授業のために、どのような授業分析の視座を持ったらよいのか、次に授業分析の方法についてみることにする。

(1) 現職教師と授業研究

授業を研究するといっても、有効な方法が確立されているわけではない。私の経験では大学における教科教育法の時間での模擬授業、教育実習での研究授業、教員になってからの公開授業など、授業を見せる経験はあまりおおくはなかったように思う。学校の現場でも授業研究は一般にさかんではないように思われる。

授業公開の後の検討会では個人的な印象から良い点、悪い点について批評がだされることがおおい。本来は自律的に授業を検証していく力量をつけていくのが望ましい。近年ではVTRの普及にともなって授業を映像で記録し研究することが盛んになってきている³⁷⁾この場合もその映像をどのように見るかが重要である。

フリーマン (D. Freeman) によれば授業研究にかかわる者の態度は “the Supervisory

Approach, the Alternatives Approach, the Non-Directive Approach”³⁸⁾ の3とおりある。授業の良い点、悪い点を指摘し指導しようとするものが Supervisory Approach である。Alternatives Approach では観察者が改善すべき点を提案し、代案を提示する。しかし、Non-directive Approach では実践者が自らの実践を評価するように援助する観察者の姿勢が要請される。

1991年から全国的に新任教職員全員に対して初任者研修が義務づけられた。これは、各学校で新任教師に指導教諭が1名ついて指導にあたるもので、また、週に1度、教育委員会での研修を受けなければならない。このような研修は教師の管理を制度化しようとするものである。これは Supervisory Approach であり、教師の自律的な力量の啓発にはつながりにくいように思われる。

(2) 授業の相互作用分析

教科教育法でいう教案は復習、導入、展開、まとめ、という1時間の時間の流れにしたがって書かれるのが普通である。また、教育工学の成果を取りいれてたフローチャートで授業過程を設計する試みもある。

客観的な授業分析の方法として、バイルズ (R. F. Bailes) の相互作用分析³⁹⁾を応用したフランダース (N. A. Flanders) によるカテゴリー分析⁴⁰⁾が知られている。

先に授業は教材、教師、生徒のいとなみであるとしたが、フランダースのカテゴリー分析では授業のコミュニケーションの構造に注目して教師と生徒の相互作用を分析する。それは次のように教師と生徒の発言をカテゴリーにわけている。

教師の発言

間接的影響

- (1) 感情を受け入れること
- (2) ほめたり、勇気づけること
- (3) アイディアを受け入れたり、利用すること
- (4) 発問すること

直接的影響

- (5) 講義すること
- (6) 指示すること
- (7) 批判したり、正当化すること

生徒の発言

- (8) 生徒の発言——応答
- (9) 生徒の発言——自発性
- (10) 沈黙あるいは混乱

これをもとに、さまざまな分析方法が開発された。ベラック⁴¹⁾ (A. Belack) にもとづいて、ファンゼロー (J. F. Fanselow) は外国語教育におけるコミュニケーション分析方法として FOCUS というシステムを考案した。⁴²⁾ このファンゼローの指導のもとに、さまざまな「教え、学ぶ」場面をビデオに収録し分析する実習をおこなったことがある。⁴³⁾ お手玉、体操、授業などが場面として選ばれた。幼児に三輪車の乗り方を教える場面の例をあげる。

ある学生が従姉妹の2歳の子どもに三輪車の乗り方を教える場面を収録した。その後、その子のおばあちゃんが教える場面と比較をした。ビデオから言語情報および非言語情報を取りだし、この学生と従姉妹の子、おばあちゃんと孫娘の相互作用を記述した。そして、その働きかけの意味をカテゴリーごとにコード化すると、同じ言葉でもその学生とおばあちゃんが使ったのでは子どもの反応はちがっていた。

例えば、2人ともその子の足に手をかけ、「よいしょ」と声をかけながら体重をペダルにかけるように促している。おばあちゃんとその子の関係はピッタリと一致しているような印象を受けた。しかし、学生に代わると、同じ働きかけなのにその子の反応はちがうのである。働き手の行動は例えば、「援助」「激励」というカテゴリーになるが、同じ「よいしょ」でも、その子の反応が異なる。

このように発話者の意図、また受け手がどう受けとったのかを分析するうえで、またそれを観察者がどう判断するのかを決定するのにさまざまな問題がある。

フランダースをはじめとする相互作用分析では有効なカテゴリーの構成が問われ、教師や生徒の言葉をどうコード化するのが問題とされたが、さらに、吉田はカテゴリー分析について次のように批判している。⁴⁴⁾

カテゴリーをつくる際に選びとられた限られた側面から授業をとらえ、その側面でのパターンを抽出するには一定の有効性をもつかもされないが、ひとつひとつの授業から新しい事実を次々に発見していこうという方向にとっては、かえって足かせにしかならないようにおもわれる。

このようにさまざまな問題はあるものの、ある基準で授業を分析することは授業中の教師の言葉や行動を具体的に知る機会になるものと思われる。

量的研究にたいする方法論上の批判は別として、現場の教師の実情では先のカテゴリー分析をもちいて日常的に授業を検討することは難しい。しかし、自分の授業をテープレコーダーやVTRで記録し、鏡のようにもちいることは容易である。教師の話す量と生徒の話す量をくらべてみただけでも、自分の授業を考えてみるよい機会になる。

また、外国語学習の分野ではそれをもとに外国語教育の実態にあうようにいくつもの分析方法が考案されている。⁴⁵⁾ 外国語の授業では、教師や生徒によるその外国語の使用も一つの指標

になるであろう。練習のあつかい方についても、言語材料をくりかえし復唱させたものか、自発的な応答を要請したもので異なってくるなど、さまざまな基準がだされてしかるべきである。

さらに、教室での教師と生徒の相互作用の研究が、言語習得の過程をあきらかにするためのデータを提供するというねらいもあるという。一方、教員養成、教職研修の実習の手段としても注目されている。⁴⁶⁾

しかしながら、英語教授法の分野で授業分析はまだ、あまり普及していない。英語教育がどちらかといえば、何を教えるかに研究の方向があったからであろう。また、授業分析のおおぐが海外で考案されたものであり、こうした研究の成果が教育現場にいかされ教育実践の向上に結びついていないというのが正直なところである。

(3) 教師の授業を「見る目」

こうした客観性を追究する研究にたいして、実践者や学習者の主観に迫る研究がある。戦後、教授学を開拓する実践家・研究者によって授業記録のあり方について検討がすすめられた。すぐれた教師の実践記録から、その教師の授業を分析することの意義も主張されている。⁴⁷⁾ また、ベイリー (K. M. Baily) がおこなった日記から学習者の態度、学習方略をあきらかにしようとする試みがある。⁴⁸⁾ その際、実践記録や学習者の日記を分析する視点、つまり早坂がいう「訓練された目」⁴⁹⁾ が重要になる。また、主体者である実践者と第3者、研究者とが共同して研究をすすめることが、実践を反映し、現場にいかされる研究を可能にするのではなかろうか。

「教師の〈見る力〉」を吉田は重視して、教師の「主観や視点を積極的に生かしていくことが大事」⁵⁰⁾ であると主張する。また、ファンゼローは現職教師の研修の一方法として“Contrastive Conversation”⁵¹⁾ を提唱している。Contrastiveとしているのは教材研究や授業研究にあたって教師のものの見方に対照的な見方があることを強調したものであると思われる。例えば、授業中の会話の一部を取り出し、複数の教師でその会話の持つ意味や意図について、可能性を推論するのである。その時、結果は重要ではなく、話しあう過程が教師の授業を見る目をゆたかにするのだという。

一方、教師が価値判断から自由になって Nondirective になることは難しい。つねに教える立場にあると、学ぶ立場の視点を失いがちになる。

研究授業の後の検討会は印象や感想を述べることでおわることがおおい。そうした授業研究では実践の向上につながらないという実感をもっている。参観者が質問をし、授業者が説明をするにすぎない。時として、授業者が非難され、自己弁護に終始することもある。それはダイアログではなくモノログである。教育研究がひらかれたものになり、実践者と観察者の共同としての授業研究が可能になるためには相互変化型コミュニケーションへの態度が要請される。また、形式的な研究授業ではなく、実践者から観察者が学んだことがらを観察者であった

教師が自分の教室で追実践し、再び検証するというような循環的な研究のありかたが望まれる。

VI. 結 論

授業をどうみるか、教師の態度が重要である。自分を教材志向とみる教師がおおい⁵²⁾。教師が教材志向ならば、授業は教材内容を教師が生徒に伝える1方向伝達型コミュニケーションになるであろう。授業では内容の伝達とともに感情も関与している。生徒がその授業を好きか嫌いかという情緒のレベルによって学習の意欲が左右されるという。授業は人間交流の場であり、対人関係である。そうした人間志向、つまり相互変化型コミュニケーションを可能にするには教師の臨床的態度が要請される。

授業研究について客観的方法と主観的方法の是非をめぐって論議があると述べた。相互作用分析のような行動科学としての客観的な方法に加えて、教師が自らの授業を見る目を鍛えることが大切である。また、そのためには教師どうし、あるいは第3者との共同研究をすすめることも考えられる。日常の生徒と自分の実践の現実をとらえることが臨床的態度である。

教師と生徒が「社会的事実性」を引きうけ、共に生きることによって個として生きることを体現する。その意味で授業は現在の教材（学ぶ事柄）に生徒とともに批判的にむかいあうことからはじめなければならない。

さらに、実践者と生徒たちとその授業は一つのものであり「今、ここで」のものである。ある方法が典型となり、教師がその方法にとらわれた時、形式主義におちいってしまうことを忘れてはならない。

制度としての教師において生徒との共同が可能になるのであろうか。イリイチ (I. Illich) は「脱学校化」⁵³⁾を主張し、現在の制度としての学校の問題を指摘している。

「変化」を論じたワラビックは自動車の運転で、いくらローギヤでアクセルを踏んでも、スピードはあがらないといい「2次変化」⁵⁴⁾のためにはギヤチェンジをしなければならないという。私が主張した相互変化としてのコミュニケーションもこの2次変化も教師と生徒の態度いかんによるものと思われる。

しかし、学校における管理体制は、校則をめぐる見直しはあるもののいっこうに変わらない。また、教科での授業をとってみても一教師の実践は学年レベル、学校でのさまざまな条件のもとにおかれている。学年で進度を統一して、統一試験をおこなう場合がおおい。文部省検定教科書を使うことも義務づけられている。教育活動が受験体制に組みこまれ、親や子どもも点数による成績主義に支配されている。そうした所与の制度のもとでは教師と生徒が教え・学ぶことを主体的に選びとっていくことは困難な状況にあるといえる。

新しい『文部省学習指導要領』では一人ひとりを生かす個別化が強調され、中学校でも習熟度別学級編成が導入され、3年生のみの選択教科が2学年にも拡大されようとしている。こう

した施策は一人ひとりを生かすとはいいながら、差別選別につながる懸念をいだかざるを得ない。

現在の管理と競争原理で支配された教室が、解放され、コミュニティへの変化が求められている。

一人ひとは仲間のなかで生かされるものと思われる。ほんとうに一人ひとりが生きるためには集団での生活が欠かせない。個が集団での生活を介しメンバーになり、集団がコミュニティになる。個が集団をささえ、集団が個をささえるのである。授業はそのダイナミックな過程である。

一方、英語教育一般では、学校で英語を学んだのに少しも話せるようにならないという批判があり、現在、コミュニケーションのための英語教育がしきりにいわれている。このコミュニケーションの定義はあいまいであって、英会話と同じ意味で用いられるようである。

文法訳読の学校英語が批判されるなか、オーラル重視の授業のモデルが英会話に求められており、英会話を実利的な動機から志向している。

外国語を学ぶ動機についてシューマン (J. Schuman) は「道具的動機」と「統合的動機」の2つを指摘した⁵⁵⁾。将来役にたつ、テストに合格するためというのは「道具的動機」であり、その外国語の文化を好ましく思い、その文化を身につけたいというのが「統合的動機」である。

本論で提示した相互変化型コミュニケーションとしての授業はこの「道具的、統合的動機」のいずれでもない。

私は英語が役に立つかどうかという道具的な視点ではなく、学ぶことによって他者との差異や同質性に気づくことに英語学習の意義をみいだしたい。

このような相互変化型コミュニケーションを可能にするためには伝達型の授業そのものを見直さなければならない。体験をとおして自己と他者との差異と同質性に気づくことをねらいとしているグローバル教育では参加型の授業を展開し、総合的なコミュニケーション能力の開発が志向されている⁵⁶⁾。また、それを可能にするのは態度としての臨床であると考えられる。

今後とも、授業臨床の視座から英語教育における教材や教授法を検証し、よりよい授業にむけての援助の方法を模索していきたい。

注

- 1) 中村雄二郎 1984 『術語集』岩波書店
- 2) 稲垣忠彦 1974 『授業における技術と人間』国土社 pp. 12-14
- 3) ミード, G. H. 稲葉ら訳 1973 『精神 自我 社会』青木書店
- 4) クワント, R. C. 早坂泰次郎監訳 1984 『人間と社会の現象学』勁草書房
- 5) 稲垣忠彦 1974 前掲書 pp. 13-14
- 6) シヤノン&ウィーヴァー 長谷川, 井上訳 『コミュニケーションの数学的理論』1969 明治図書
- 7) 『社会科学大辞典』1968 鹿島出版会 pp. 11-17
- 8) 林 進編 1988 『コミュニケーション論』有斐閣 p. 5

- 9) 中野収 1984 『コミュニケーションの記号論』 有斐閣 pp. 170-194
- 10) 林 進編 1988 前掲書 p. 8
- 11) バーコウィッツ, L. 齊藤ら訳 1980 『社会心理学入門』 サイエンス社
- 12) 乾ら 1962 『伝えあいの心理学』 法政大学出版
- 13) アダム・シャフ, 平林康之訳 『意味論序説』 合同出版 p. 256
- 14) 同上 p. 259
- 15) 乾ら 1962 前掲書 p. 174
- 16) ゴッフマン, E. 石黒毅訳 『行為と演技』 1974 誠信書房
- 17) オースチン, J. L. 坂本百大訳 1978 『言語行為』 大修館
- 18) ソシュール, F. de. 小林章夫訳 1972 『一般言語学講義』 岩波書店
- 19) ワッラヴィック, P. 築島ら訳 『変化の言語』 1989 法政大学出版 p. 19
- 20) サリバン, H. S. 中井ら訳 『精神医学的面接』 1986 みすず書房
- 21) 三隅二不二ら 1989 「中学校における担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作製とその妥当性に関する研究」 『教育心理学研究』 37
- 22) 小川一夫 1985 『学校教育の社会心理学』 北大路書房 p. 106
- 23) 武藤文夫 1982 『授業のめざすもの』 黎明書房 p. 210
- 24) 藤原幸男 1991 「戦後集団教育観をめぐる論争」 『現代教育科学』 No. 420 明治図書
- 25) 城丸章夫 1976 「こどもの発達と集団づくり」 『生活指導』 明治図書
- 26) R. プラント 中ら訳 『コミュニティの思想』 1979 社会思想社 p. 160
- 27) 山本和夫 1986 『コミュニティ心理学』 東大出版会 p. 42
- 28) 竹内常一 1985 「生活指導と教科指導」 『教育の原理Ⅱ教師の仕事』 pp. 198-199
- 29) 佐藤悦子 1986 「家族臨床と認識論—家族福祉試論(3)」 『立教大学社会福祉研究第10号』 1987
- 30) 渡辺裕二 1987 「入門期における子どもの自己表現とその指導」 『新英語教育講座第10巻英作文と自己表現』 三友社
- 31) 垣田ら 1983 『英語の学習意欲』 大修館 pp. 147-148
- 32) クラッシュェン, S. 藤森和子訳 1986 『ナチュラルアプローチのすすめ』 大修館
- 33) Moskowitz, G. 1978 *Caring and Sharing in the FL Class*. Newbury House.
- 34) 垣田ら 1983 前掲書 pp. 127-128
- 35) 齊藤里美 1991 「学習者による自律的な評価と教材開発—成人日本語学習者の場合」 全国到達度評価研究会第8回全国研究集会発表
- 36) 上原重一 1991 『生徒に英語の力がつくとき』 三友社 p. 190
- 37) 藤岡信勝 1991 『ストップモーション方式による授業研究』 学事出版
- 38) Freeman, D. "Observing Teachers; Three Approaches to Inservice Training and development" *TESOL Quarterly* Vol. 16., No. 1. 1982.
- 39) Bailes, R. F. 1972 *Interaction Process Analysis: a Method for the study of small groups*. Addison Wesley.
- 40) Flanders, N. A. 1970 *Analyzing Teaching Behavior*, Addison-Wesley.
- 41) Bellack, A. et al., 1966. *The language of the Classroom*, Teachers college, Columbia University Press.
- 42) Fanselow, J. F. 1987. *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. Longman.
- 43) Fanselow, J. F. 1988. "Observation," Columbia Univ. Teachers College M. A. course.
- 44) 吉田章宏 1975 『授業の心理学をめざして』 国土社 p. 217
- 45) 金田ら 1983 『英語の授業分析』 大修館
- 46) Allwright, R. L. 1988. *Observation in the language classroom*. Longman.
- 47) 吉田章宏 1975 前掲書

- 48) Bailey, K. M. 1983, "Competiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the Diary Studies." in H. W. Seliger and M. H. Long. *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Newbury House.
- 49) 早坂泰次郎 1987 『人間関係学』 同文館
- 50) 吉田章宏 1975 前掲書 p. 218
- 51) Fanselow, J. F. 1990. Material development, Columbia Univ. Teachers College M. A. course.
- 52) 深谷昌志 1982 「現代の教師－〈教材志向〉と〈子ども志向〉」 『現在の子どもを考える－シリーズ6教師』 共立出版
- 53) I. イリイチ 東洋ら訳 1977 『脱学校の社会』 東京創元社
- 54) P. ワラビック 佐藤悦子訳 1986 「変化について－問題形成と問題解決」 『立教大学社会福祉研究所紀要』 6
- 55) Shuman, J. "the Acculturation Model for Second-language Acquisition", in R. Gingras (ed). *Second language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics.
- 56) 浅川和也 1991 「ここをひらき世界とつながる」 『新英語教育』 No.268 三友社