

# 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

Process Visualization in the Study on Interpretation of Classroom  
Communication : Case Studies of the Lessons in Japan and 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、解釈、過程の視覚化

Key words : communication process, interpretation, lesson analysis,  
political education in Germany, process visualizaion

## 要約

授業分析で用いる資料は、言語逐語記録からなる。本研究は授業逐語記録を作成する方法を明らかにし、そして中間項と呼ばれてきた記号によって授業記録を再構成し、授業記録における語とその関係を解釈する過程を明示化することを目的とする。本研究は7つの段階からなる方法で、日本とドイツの授業事例を分析した。

結論として次の点を明らかにした。1) 記号の形式性に解釈が明示されること、2) 発言の背後にある概念は解釈の過程を明示化するために、新しい記号を必要とすること、3) 記号の概念化は、分析単位、文法、抽象化の問題に関連する。

## Abstract

Materials used for lesson analysis include verbatim recordings called the linguistic record of the class. This paper aims to clarify the descriptive method of word protocol and describe the relation of the signs called intermediate factors and the visualization method in the interpretation of words and those relations obtained from the recording. The author shows the analysis procedure consisted of seven steps and analyses the cases of class in Japan and Germany.

In conclusion, the following points were found; (1) What the interpreter implicated was recognized in the form of relationships of meaning units using signs, (2) The concepts which

---

\* 東海学園大学教育学部教育学科

the remarks imply needed new signs for visualization of the interpretation process, and (3) The conceptualization of remarks related to the issues required an analysis unit, grammar, and abstraction.

## 第1章 本研究の課題・対象・目的

### 1-1 本研究の課題

授業研究のなかでも授業分析の中心となる授業記録は、教師と子ども、あるいは、子ども同士の詳細な音声記録や行動が文字記録としてテキスト化されている。音声記録は、言葉の調子や強弱、笑いや沈黙の性質をどのように記述するかという困難な問題を意識しながらも、文字記録としてテキスト化されてきた。これまでの日本における授業研究においては、授業中になされた発言を録音テープに録音し、それを文字記録化し、動作、笑い、沈黙、指示、挙手などをカッコ書きにして示す方法がとられてきた（鈴木秀一 1965；鈴木秀一・熊谷和夫 1975；重松鷹泰・他 1963；砂沢喜代次編 1959；1964）<sup>1</sup>。また、特定の連続した過程を写真で示す試み（平山勉 1990）や活動の場面を図解する試みもなされてきた。教師の授業中に考えた内容を特定の欄に記入する事例も表れている（名古屋大学・他、2004）。会話分析の影響を受けて、会話の途中での割り込みや沈黙の時間などを表す記号が開発され、授業の逐語記録に用いられるようになってきた（刑部育子・小野寺涼子 2002）<sup>2</sup>。保育における観察者の記録に伴うインスクリプションの問題が論じられている（秋田喜代美 2004）。教育学の分野では、発話者のイントネーションに注目した研究も表れている（坂本将暢・大谷尚 2006）。また、教室空間における教師の視線に注目し、これまでの先行研究を整理したうえで、教師の視線配布を記述する研究もなされている（姫野完治 2020）。子どもの相互の発言がどのようにつながっているかを可視化する研究もなされている（五十嵐亮・丸野俊一 2008）。音楽教育の分野でも、これまでの音符など記号では表すことが困難であった音の表現（例えば、笹の葉を揺する音）を新しく記号を開発して、記述する試みがなされている（小島律子 1977）。これらの問題は、授業過程の録画記録（プロトコルマテリアル）をもとに作成された授業逐語記録（プロトコル）を作成する時に、どのような転記情報を記載するかという問題に関係する。これまで授業分析を研究の中心においてきた名古屋大学の研究では、転記情報が記載された授業逐語記録を、整理（プロセッシング）し、統計的に処理し、要因とその関連を解析したり（柴田好章 2002）、あるいは質的に解釈し、特定の要因を抽出し、それを概念化したりしてきた（日比裕・他 1989；日比裕・他 1991；的場正美・他 2002；柴田好章 2008）。しかし、特定の発言や記録から授業過程に介在する要因を特定の概念として抽出するためには、以下のような克服すべき問題がある。

第1は、発言の分析対象を語彙とするか、1発言とするか、あるいはペア発言とするのかという分析単位と解釈の関係、さらに分析単位を移動することのより、解釈がどのように変化するかと

いう問題がある（的場正美 2013）。

第2は、発言から特定の概念を抽出する場合、多くの先行研究においては、発言と概念の間の参照性は担保されていた。しかし、論議と結論で触れるように、発言を抽象化する手順を示しても、概念の選択過程が十分に透明性を保つことはできなかった。

第3には、特定の発言や動作に注目し、他の発言とは切り離され、選択された発言や動作の解釈を通して要因が概念化されていたために、発言の選択に恣意性が入り込む余地があった。発言と概念化の間に存在する透明性と発言の選択の任意性に関連する問題を克服するひとつの方法として、発言の全ての語を捨象しないで、語と語の関連を明示するための記号を開発する研究をおこなってきた（日比裕・他 1993）。現在 41 個の記号が開発され（石原正敬 2002：的場正美・他 2002：）、それは一種の記述言語の側面を有している（的場正美 2014：2009）。

日本語圏においてドイツの授業事例を取り上げる意味は、次の2点にある。

第1は、ドイツ語の文法が日本語と異なり、これまで日本語の事例をもとに記述する記号を開発してきた方法が、ドイツ語の発言にどの程度適応できるか、またはどのような修正が必要であるかを確認するためである（的場正美 2015b：2015c）。

第2は、日本におけるドイツ研究である。観察した授業を詳しく報告する研究、特定の授業理論の具体例として授業をとあげ検証する研究、授業を観察・記録し、詳細な授業逐語記録を分析する方法など多様な方法がなされている（的場正美 2015a）例えば、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、4州の中の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、その授業実践を分析、考察している。つまり、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である吉田自身が録画記録し、その授業を考察する試みは、従来の学習指導要領の枠組みを視点として授業を分析する、いわば学習指導要領の影響や具体化を解明する方法に対して、授業そのものを分析する手法の開発の可能性を探求した研究である。このようなドイツの授業の詳細な記録を分析する、方法意識をもった研究が望まれる。

ドイツにおいても、ビデオ記録をもとにしたビデオ分析（Mühlhausen & Mühlhausen 2012：Schluß 2013）、授業記録をもとにした実証研究（Reinders, H., Dittton, H., Gräsel, C., Gniewosy, B. 2015）、授業の談話分析研究（Langer & Wrana 2013）がなされ、授業の質を解明する手法が求められている（Becker & Vogt 2009）。ドイツ政治教育の分野においても、質的な授業分析が1980年代から開始され、授業記録を収集し、その記録を解釈学的な方法で解釈する豊富な研究結果を蓄積している（Henkenborg & Kuhn 1998：Kuhn 1999a：Kuhn 1999b：Richter & Schelle 2006：Shelle 2007：Schelle 2003）。これらの解釈学的、教授学的研究に対してどのように日本の研究者がドイツの授業を分析・解釈するかが課題である。

## 1-2 本研究の対象

本研究は、中学校3年社会科（東海地区で2000年実施）、ドイツのギムナジウム第学10学年政治科（NRWで1993年実施）の授業記録を分析の対象としたい。

## 1-3 本研究の目的

本研究は、上記の授業記録を分析対象とし、記号を用いて、発言を再構成し、その記述の形式に解釈を明示化することを目的とする。特に本研究では、特定の発言の特定の部分を選択する意味単位の範囲と解釈の関係とその解釈の明示化の方法に焦点を当てたい。

これまで、授業記録を記号によって再構成する研究に関しては、日本の授業を例とした研究（的場正美 2015c：的場正美 2014：的場正美 2009：的場正美・他 2002）、ドイツの授業を例とした研究（的場正美 2015a：的場正美 2015b：的場正美 2015c）を行ってきた。これらの発言を再構成する研究の中で1つの発言が2つの解釈の違いによってどのように再構成されるかを最初に示し、次に、その構成された発言を解釈した内容を明示する研究を試みたい。

## 第2章 逐語記録と授業の構造化のプロセッシング

### 2-1 転記情報を付加した授業逐語記録の作成

授業研究ないし授業分析において、授業実践の過程は、共同研究における参与観察や公開授業への訪問による観察における記録と同時に、ビデオ等による録画とレコーダーによる録音がなされる。これらの記録はプロトコル・マテリアルである。このプロトコル・マテリアルを基に、観察で得た記録や記憶を参考に、文字情報に転記する。通常、授業逐語記録と呼ばれる授業記録は、発言者と順番の特定をし、その他の情報を転記した記録である。転記情報を付加した授業逐語記録は以下の段階を経て作成した。

- 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た場合には、特定の記号を転記情報として付加する。

### 2-2 授業過程の分節化

授業過程において、学習テーマが設定され、そのテーマに関連するいくつかの話題について意見が交換される。特定の話者の特定の発言を選択し、分析・解釈する場合、直接的な文脈は、その話題である。発言を解釈する場合、文脈に即して解釈することにより、より発言の意味を理解

できる。この文脈を特定する手法は、特に重松鷹泰と日比裕を中心とした名古屋大学教育方法学の研究では、〈分節わけ〉として、研究手法に位置づけられていき（重松鷹泰 1961：重松鷹泰・上田薫・八田昭平 1963）。

複数の分析者で行う分節わけの手順は、以下のようである。①個々の解釈者が、話題が転換すると判断した箇所ので区切り、それを1分節のひとまとまりとする。②全員の分節の箇所を照合する。③全員が一致した文節は、それを1つの分節として固定する、④異なる場合には、各解釈者の解釈の内容を相互に討議する。⑤全員が合意した場合にはその分節を固定し、そうでない場合は放置する。⑥放置された分節は、そのグループの責任者が、その責任者の解釈で仮の固定をし、それを全体の分節とする。全体の文節わけが終了した後に、⑦相互にその分節の始まりと終わりの発言者と発言番号を記述する。⑧分節にその内容がわかるように見出しを付ける。⑨見出しとは別にその分節において発言された内容の概要を具体的に記述する。⑩これまでの作業に加えて、分節間の関係を討論し、それを図に構造化する。この構造化の為に、強い関係（→）、弱い関係（→）、関連なし、など関連を示す記号が共有化されている。

### 2-3 ドイツの授業記録の授業計画の構造化の手順

ドイツの教師は、日常の授業では、日本における研究授業のように学習指導案を作成することがない。ドイツの授業を参観し、その授業過程を録画・録音し、授業を分析する場合、授業計画を入手することは困難である。計画された授業展開は入手できないが、以下の示す手順で実際に展開した授業過程を構造化することができる。この授業過程の構造化における教師の意図と実際の授業展開とのズレを解釈することで、計画された授業展開の一部を伺い知ることができる。その手順は以下のようである（的場正美 2020）。

- ① EXCEL に整理された授業記録から、教師発言だけをソートする。
- ② 教師の発言を、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 授業過程を③と④の作業をもとに、いくつかの分節にわけける。

## 第3章 分析単位としての意味単位と解釈の手順

### 3-1 分析単位としての意味単位

分析単位は、プロトコルマテリアルとプロトコルの間の問題に関係する。録音された音声では文という単位を確定することは困難である。森大毅（2007）によると、音声指向の研究ではポーズにもとづく単位や韻律情報にもとづく単位が用いられ、談話指向の研究では統語構造にもとづく



く単位が用いられる傾向がある<sup>3</sup>。森大毅はスラッシュ単位<sup>4</sup>と相槌によるスラッシュ単位の問題を検討し<sup>5</sup>、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（森大毅 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。岩崎勝一（2008）は、音声を文字に書き起こしする方法としてイントネーション単位の基準を日本語に应用している。イントネーション単位（IU）は「音韻的韻律的特徴をもとに発話を切り取る客観的単位」（岩崎勝一 2008、105）であるが、このイントネーション単位を認定する6の素性を挙げている。1) まとまったピッチ曲線（IU全体を覆うもの）、2) ポーズ（IUの間）、3) ピッチ切換え（IU始め）、4) シラブル引伸ばし（IU終り）、5) 末尾ピッチ変動（IU終り）、6) 終助詞、間投助詞（IU終り）。ピッチの高さはヘルツ（Hz）で表記されるがマイナーIUの境界線は斜線（/）、メジャーIUの境界線は二重斜線（//）、韻律が下がりきつての終結はピリオド（.）、平坦の韻律で次に続いていくものはコンマ（,）、上昇しながら次のつづいていくことは（? ）、質問のように相手から何かの返答や反応を引き出す意味合いをもつ上昇韻律は、（?）、笑い声は（@）、吸気は（H）、呼気は（Hx）など音調、イントネーションパターン、テンポを表記する記号が開発され、应用されている。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（榎本美香、2008）、会話分析における先行発話と後続発話がベアをなす隣接ベア（adjacency pair）（伝 2008）、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）も分析単位である。隣接ベ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）。

このように分析単位は、量的なスラッシュ単位、話者とその交代など発言者の単位があるが、談話分析では語彙を単位とすることがある。本研究は、量的な単位ではなく、意味を分析の単位として設定する。語彙が、1つの意味単位になることが多い。また語彙と語彙の関係が意味を構成する。その構成された意味は、語彙からは導かれない。その意味は語彙と語彙の順序と関係によって導かれる。この文脈では、意味単位は主語、動詞、補語あるいは目的語からなる一文になる。さらにいくつかの概念や考え・構想から構築される思想の場合には、複数の文からなる文章、授業記録ではひとまとまりの発言が意味単位となる。

### 3-2 解釈の手順

解釈の単位は、1発言、1つの発言、語句、など多様である。1発言は、1つの文に相当する発言であったり、指示語が含まれたり、あるいは途中で中断した発言であったりする。後者の場合は、発言を補足する必要がある。その場合には、発言記録に明示されている発言と補足した発言内容を区分しなければならぬ。このことに留意しながら、分析単位と解釈の関係を解明するために、

次の手順で分析した（的場 2009）。

- ①発言の選択：まず、テキストとして作成された授業逐語記録の中から、授業諸要因が内在ないし介在していると予想される発言を選択する。
- ②発言の整理：テキストとしての発言において指示語の説明や欠落している部分を補足し、整理する。補足した部分は、丸括弧（パーレン）でくくり、解釈者が補足した部分と最初のテキストとを区分する。
- ③発言の解釈：選択された発言内容の解釈と選択された発言の前後の発言の関係を解釈する。解釈された部分のテキストはカギ括弧（「 」）で区分する。
- ④意味単位の確定：1つの文章において討論の内容上重要であると判断した語や句を意味単位としてその切れ目をスラッシュ（／）で示す。
- ⑤中間項による記述：これまでに開発された記号によって④において区分された意味単位を記述する。この段階では記号によって分析単位が明示化される。
- ⑥関係の解釈と記号による関係の明示化：記号によって区分された分析単位の間を解釈し、その解釈が明示されるように、分析単位の間を記述する。本研究では、⑤と⑥の段階を⑤に統合した。
- ⑦要因の抽出：分析単位の間を解釈し、そこに内在ないし介在している要因あるいは意味を抽出する。
- ⑧応用：次の実践との関連を意識し、問題解決の可能性を予測する。

このような8段階の手順を想定し、本研究では⑤、⑥、⑦において把握された分析単位、記号、解釈の関係を吟味し、授業過程の解釈を明示化したい。

## 第4章 事例の選択手順と記述する記号の説明

### 4-1 発言を選択する手順

取り上げた事例ごとに、その事例の解釈のために用いた記号について説明し、その記号を用いて授業逐語記録の発言を記述する試みをしたい。授業記録から直接に分析する発言を選択することは、困難であると同時に、任意的な選択であると批判される場合がある。解釈手順で示した①発言の選択は、さらに次の手順でなされる。a) 授業記録を一読し、授業展開で頻出する語彙、重要な概念に着目し、それらの中から主要概念を抜き出す。b) それらの主要概念がどの発言に含まれるかマークをする。c) その概念がどのように発言番号順に累積しているかをグラフで表示する。d) 主要概念ごとの累積頻度の高い箇所（グラフの係数の高い発言箇所）を選択する。e) その発言番号の発言の中から主要概念が含まれている発言を選択する。この段階を経て解釈手順②発言の整理がなされる。

## 4-2 発言を再構成する記号とその説明

最初に、全ての事例分析で基本的に使用した記号とその意味を述べたい。

丸括弧 round brackets : 001 ( ) は、概念や活動を示す。

亀甲括弧 Tortoise shell brackets : 002 [ ] は、構想を表す。

角括弧 square brackets : 003 [ ] は、事例を示す。括弧の前の番号は、使用した若い年代の順に001から番号を付した。

この3つの記号は、事例、概念、構想を表し、意味単位の基本となる。この意味単位を関係づける記号として、次の記号を開発した。

004 = は、「～である。」もしくは「～という属性を有してる。」と規定し、(A) = (B) というように用いる。

012 ∴ : therefore は、「だから」という意味に規定した。論理学では、because と英語で呼ばれる「∴」は、「なぜならば」あるいは「しかるに」という意味を有して、理由や根拠を述べる場合に使用されるが、本研究では、その事例がある場合に、その記号を用いる。

020 (A) [B] は、A という概念や活動の B という構想を表す。

021 → は、一つの展開・変容などの過程の方向を示す。(A) → (B) のような使い方をする。

027 A・動詞 : A が主語を示す。

033 WN (A), (B) は、行為ないし状態の時点を表す。

018 IF (A), (C) A という条件が満たされるならば C であることを示す。

014・ は、構成要素を分かち記号で、A・B の場合には A と B は並列の関係、または A を B が限定する関係を示す。

これまで、43の記号を開発してきた。その記号に追加した新しい記号には、以下のものがある。

046) 『A』 / (W) [B] : 『A』という特定の概念、アイデア、構想について (/)、(W) という人物が [B] という意味ないしイメージを込めていることを示す。

## 第5章 日本の授業の発言の分析と解釈の明示化

### 5-1 同一の発言の二つの解釈ができる「ロボット」の概念の事例

ある1つの発言について2つの解釈の違いを046の記号によって明示することを本節では試みる。

#### 5-1-1 分析対象としての授業と分析手順

分析対象とする授業は2000年に第6学年で実施された国語「未来予測」の授業である。学校は、山間部に位置し、新しい住宅ができ、減少傾向にあった児童数が最近増加しつつある。児童数は15名(男子10名女子5名)である。単元計画は全12時間で構成され、取り上げた授業は、第8次「討論会を開き、自分の考えを広げよう(2時間)」の最後の授業である。授業者は、授業の展



開を、想起、把握、思考、整理の段階に区分している。想起は、前時の討論会を振り返り、今日の討論に生かしたいことを発表し、討論会の役割の確認することになっている。把握は本時の学習課題を知る段階である。思考は、討論者の意見発表、討論者による討論、参加者からの質問、全体討論で構成されている。整理は、話し合いへの参加の仕方、考えの広がりや深まりを整理する段階である。

発言を選択する手順は a) から e) の順序でなされた。出現頻度の多いロボットという語彙が最初に出現する発言 29 を選択した。発言番号 29 の発言者は、37、39、41、48、50、79、86、170、172、174、176 に発言している。第 1 分節「1 学習係-11Ca：始めの合図と落ち着くための深呼吸」と第 2 分節「12T-25C：テーマと 3 つの約束の確認」に続く第 3 分節：26T-31H「3 人の討論者がそれぞれの主張を報告する」の発言で、第 2 番目の報告者である。全体の分析については、すでに報告したことがある（的場正美 2009）。

### 5-1-2 選択された発言と意味単位の確定

分析手順②の次の段階③は、指示語や補語の補足など発言の整理の段階である。整理された発言 29 は以下のようなものである。

29W：はい。わたしは、50 年くらい経ったら薬のカプセルぐらいの内視鏡が、内視鏡（と）手術ができる二足歩行ロボットができる（と思います）。病院が大きく変わっていると思います。内視鏡は、今までの内視鏡とは違って、チューブの内部で今まで届かなかった小腸まで届くようになります。内視鏡が通るところは、内視鏡で簡単な手術ができ、それで手術ができないところ、脳や心臓は二足歩行のロボットが手術をします。二足歩行のロボットが手術をすれば、高度な技術の要る手術もできるし、医者不足になってもロボットが（手術を）してくれるので安心です。なので、（カプセル内視鏡は排便で）捨てるしか方法がなくなるので、環境に悪いと思います。二足歩行のロボットは、患者さんはみんな違うので、医療ミスが増えてしまうのではないかという心配があります。

整理された発言の中で、（と思います）、（と）、（内視鏡）、（手術を）、（カプセル内視鏡は排便で）を補った。最後の補足は座席表の記述に基づいて補った。

この発言の最初の発言を以下のように意味単位で区分した。

29W：わたしは、/50 年くらい経ったら/薬のカプセルぐらいの内視鏡が、/内視鏡/と/手術ができる//二足歩行ロボット/ができる/と思います。ここでは、//は意味単位として確定する場合とそうでない場合があることを示している。

### 5-1-3 中間項による解釈の違いの記述

第 1 の解釈：< 50 年後（の時点）では、カプセル内視鏡と二足歩行ロボットができる > と解釈した場合

W29w：思います〔WN（50 年くらい経ったら）、（薬のカプセルぐらいの内視鏡・手術ができる

二足歩行ロボット・できる。)

第2の解釈：＜二足歩行ロボットに手術ができるというイメージが込められている＞と解釈した場合

29w: 思います [WN (50年くらい経ったら)、(薬のカプセルぐらいの内視鏡・『二足歩行ロボット』 / (W) [手術ができる]・できる)

## 5-2 歩道橋の事例

### 5-2-1 分析対象の授業の概要

分析対象の授業は、2009年に実施された中学校3年社会科「国道419号線歩道橋と私たちの暮らし」である。この授業については、すでに授業の分節わけと発言の解釈をしたことがある(的場正美・他 2012)。ほぼ男子生徒と女子生徒が同じ人数の37人の学級である。本単元は、以下の7次の合計15時間からなる。

第1次：優香の訴えたいことについて考えよう (1, 2)。

第2次：歩道橋の配置を地域の人はどう思っているか (3, 4)。

第3次：歩道橋についてT建設事務所の人から聞き取ろう (5, 6, 7)。

第4次：県に歩道橋の話が来るのに13年かかっていることを考えよう (8)。

第5次：歩道橋ができることについて、近隣住民から聞き取ろう (9, 10)。

第6次：この歩道橋は本当に必要か? (11, 12, 13)。

第7次：「まず4車線化」の行政について考えよう (14, 15)。

取り上げる授業は、第7次の最後の授業である。その授業の進行過程を分節わけで示すと、以下の通りである(子どもの氏名は仮名)。第1分節(T1~T13)：課題「四車線化の行政について考えよう」の確認。第2分節(裕哉14~僚志17)：渋滞の解消について、第3分節(藤子18~亜矢25)：より多くの対象者が公共の福祉、第4分節(坂卓26~一郎32)：4車線化と歩道橋はどちらが優先か、第5分節(啓司33~坂卓36)：子どもたちが近隣住民への思いを寄せて考える、第6分節(俊也37~凧52)：歩道橋建設のための論争、第7分節(藤子53~裕哉60)：四車線化のメリット、第8分節(奈留61~佐羽69)：行政の意図、第9分節(啓司70~藤子74)：一石二鳥ではなくワンセット、第10分節(隆太76~T77)：あるべき行政の姿を考える、第11分節(優香80~優香86)：授業後の黒板前での論争。

### 5-2-2 意味単位の確定と中間項による記述

取り上げる発言18Yは、第3分節での発言である。発言18Yは、話題が切り替わった最初の発言である。

18Y：「人数的に考えると、近くの住民が少数で、歩行者が大多数なら、運転手はもっと多くて、人数的にはもっと多くの幸せとかを考えるんだったら、419(の四車線化)を早くつくった方がいいと(行政は)思ったのかなと思いました。\*( )は発言を補った箇所である。

発言の解釈手順④「意味単位の確定」において処理された発言は以下のようである。

18Y：人数的に考えると／近くの住民が／少数で／歩行者が／大多数なら／運転手は／もっと多くて／人数的にはもっと多くの幸せとかを／考えるんだったら／419の四車線化を／早くつくった方がいいと／行政は／思ったのかなと／思いました。＊下線は注目した発言

記号を用いて発言 18Y を再構成して記述すると以下のようである。

再構成 1) 18Y：WN (人数的に考える), (近くの住民・少数) (歩行者・大多数) → (運転手・もっと多く) ∴ (て) IF (考える) [人数的にはもっと多くの幸せとか], (行政・思った) [[419の四車線化] (早くつくった方がいい)]

この記号によって再構成された後半の部分に使用した「∴」の後には(て)と補っている。それは(て)がIF以下の結論を<だから>で導いていることを示している。この結論に着目して、さらに解釈を続けたい。IF(考える)[人数的にはもっと多くの幸せとか], [[419の四車線化] (早くつくった方がいい)]という再構成された文章は、[人数的にはもっと多くの幸せとか]という構想を(考える)ならば(IF)、「419の四車線化」という具体的実現を(早くした方がいい)という考え、ないしは、概念が示されている。[人数的にはもっと多くの幸せとか]という構想と[[419の四車線化] (早くつくった方がいい)]という構想が関連している。仮に前者を「多数の利益」、後者を「四車線化」とした場合に、直接的には関連づけることが困難である。そこで、学級の話し合いの中で、その背後に「公共の福祉」という概念が存在していることを想定できる場合には、新しい記号として次の047を用いたい。

047『A』：Aという概念が内在あるいは想定された概念あるいは構想である。

020(A)〔B〕は、Aという概念や活動のBという構想を表す、と記号を説明してきた。この020では、概念や活動を示す( )に関する構想〔 〕という使い方をしてきたので、その使い方を拡大して、047を説明したい。047では『 』は想定される概念を示し、発言に直接に現れている概念ではなく、解釈者が話し合いの中に介在あるいは前提となっている概念として投げ込んだ概念である。その意味で発言の現れる概念である( )とは区分される。その投げ込まれた概念は、発言者の構想〔 〕の背後にあると考えることができるので、次の使いかもできる。

048〔A〕『B』：Aという構想の背後にはBという概念があるという使い方をする。

048を使って再構成 1) の発言を再度構成すると以下のように表現できる。

再構成 2) 18Y：IF (考える) [人数的にはもっと多くの幸せとか] 『公共の福祉』, (行政・思った) [[419の四車線化] (早くつくった方がいい)]

## 第6章 ドイツの授業事例の分析

### 6-1 授業の内容と発言の選択手順

ここで取り上げる授業は、ドイツ連邦共和国ノルトライン・ヴェストファーレン州のギムナジ

ウム第8学年において1993年に実施された政治教育の授業である。男子生徒11人、女子生徒12人のコの字型の中に2つの机を配した教室である。教科書のテキストが教材の中心である。「家族がなぜ必要であるか」という新しい単元に入って、2回目の授業である。

この授業は、次の8つの分節に分けることができる。

第1分節（1教師-1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-90女生徒）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。

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つの間についてペア学習。

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みつけてくるという課題。

この授業の発言に現れる重要な語として、「猿」「子ども」「乳幼児」「母親」がある。これを発言の頻出を累積グラフにし、これらの語彙が頻出する第6分節（95教師-130教師）「Spitzの養護施設における研究の意味」に着目し、発言TH96を選択した。

## 6-2 意味単位の確定と中間項による記述

取り上げる発言は、ハーロウ（Harlow）の猿を使った実験に関する資料を読んで意見を交換する第6分節での男子生徒THの2回目の発言である。その発言と日本語訳を示したい。

TH96: Ja, ( Diese Studie des Säuglingsverhaltens war) das Gleiche /wie bei den Affen eigentlich.

TH96: はい、(乳幼児行動の研究は) /あの猿の状況とまさしく/一緒です。

TH100: ja, wie soll ich s jetzt sagen./ also die die Affen /, die waren ja zum Schluß /auch wieder abgeneigt/ zu den andern Personen, /und so, /so war/ es /bei den Säuglingen /also auch, /die waren ja auch zum Schluß /sehr abgeneigt und wollten mit keinem mehr zu tun haben. /Bei den Affen /- es (Säuglingsverhaltens) / war genau /das Gleiche./

TH100: どのように言えばいいのでしょうか。つまり、猿は/最終的に/他人に対して/嫌悪感を抱きました。/そして、/それは人間の乳幼児/にも/言えることです。/終いには/嫌悪感を抱き、他人との関わりを持ちたがりませんでした。/この猿においても、/ (乳幼児と) /全く/同様のことが言えます。/

TH96とTH100の意味単位を示した発言を記号で再構成して記述すると次のようである。

TH96: (Diese Studie des Säuglingsverhaltens) = (wie bei den Affen・eigentlich)

(乳幼児行動の研究は) = (あの猿の状況・まさしく)

TH100 T : (wie soll ich s jetzt sagen) [also (die Affen-waren auch wieder abgeneigt・zum Schluß) ^ (zu den andern Personen) und so, (es) = (bei den Säuglingen), also auch, (die-waren ja auch sehr abgeneigt und wollten mit keinem mehr zu tun haben・zum Schluß)^ (zu den andern Personen), (Bei den Affen) = (Säuglingsverhalten)]  
*genau*

TH100 : (どのように言えばいいのでしょうか) [つまり、(猿-嫌悪感を抱きました・最終的に) ^ (他人に対して)、そして、(それ) = (人間の乳幼児ニモ)、(人間の乳幼児-嫌悪感を抱き、関わりを持ちたがりません) ^ (他人に対して)、(この猿) = (乳幼児の行動)]

マッタク

この事例の「猿-嫌悪感を抱きました」の (-) は猿を主語とし、嫌悪感を抱くという動詞の関係を示している。この記号は、028 A-動詞 : A が目的語であることを意味する。この事例では新しく、(^) という記号を用いた。この記号の用例は以下のようなものである。

049 (A) ^ (B) : A という主語の第2目的語 (B) を示す。

また、関係を示す = の下に補った言葉は、その関係を強調あるいは補足的にニュアンスを説明するとき使用する。日本語ではカタカナで、欧文ではイタリック体で表した。

### 6-3 発言事例の解釈

TH 発言 96 : (乳幼児行動の研究は) = (あの猿の状況・まさしく) と発言している。TH はこの授業の前半に討論した猿の実験の結論および前の時間の授業での猿の実験を想起し、乳幼児行動の研究に注目し、その特徴を把持し、2つを比較し、2つが同一であることを表現している (図1参照)。

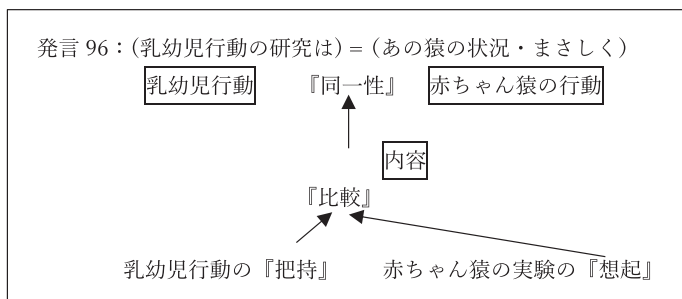


図1 TH 発言 96 に内在する要因とその関連図

この解釈において解釈者が投げ込んだ要因は『 』で括り、明示化した。

次に TH 発言 100 を解釈し、TH96 で行ったように、例えば乳幼児行動の研究という発言の背後にはその行動が『把持』されていると想定したように、発言の背後に働いている諸要因を示したい。

TH 発言 100 中の結論 (この猿) = (乳幼児の行動) は形式としても、同じことを表現している。つまり、実験でおこなった結果として、(乳幼児行動) は (赤ちゃん猿の行動) と『同一』



であることを表現している。

TH 発言 100 をみると、(A-B) ^ (C) という2つの同じ形式の記述が表れている。その2つを並べると、次のようである。

TH 発言 100-1) (猿-嫌悪感を抱きました・最終的に) ^ (他人に対して)

TH 発言 100-2) (人間の乳幼児-嫌悪感を抱き、関わりを持ちたがりません) ^ (他人に対して)

TH 発言 100-1) は、猿の他者に対する『嫌悪感』を、発言 100-2) は乳幼児の他者に対する『嫌悪感』と『拒否感』を男子学生 TH は見いだしていると解釈できる。そして2つの実験における子どもの他者に対する『嫌悪感』を共通の要素として、2者間に『同一性』の関係をみ

いだしている。TH 発言 100-3) そして、(それ) = (人間の乳幼児ニモ) という発言を解釈すると、発言の最初に言及した猿の実験結果が(人間の乳幼児)ニモ (auch) 同じ内容があることに言及している。TH 発言 96 において2者は同一であるという『予測』をし、猿の実験における赤ちゃん猿の行動と乳幼児の行動とは、他者に対する『嫌悪感』という点では『共通性』があると認識したといえる。

そして、最後の結論として、TH 発言 100-4) (この猿) = (乳幼児の行動) は、2者間の『同一性』の『確信』をみるところができる。TH 発言 96 の『同一性』は『共通性』を媒介にした『予測』であるのに対し、TH 発言 100-4) の『同一性』は2つの行動における『同一性の確認』による『確信』によって支えられている。この事例については、すでに詳細に分析したことがある(的場正美 2015)。今回の事例分析では、発言を文字記録として記述する従来の記録方法を基に語彙動詞の関係を明示する方法として中間項と呼んできた記号を用いて再構成した。その上で、その背後にあり想定される要因を発言の記述と区分して『』を用いて示した。

## 第6章 論議と結論

本研究の記号による発言の再構成の手法は、質的研究の SCAT の手法(大谷 2019)と、1) 記録(テキスト)をセグメントする点、2) 注目すべき語句を選択する点、で類似している。しかし、

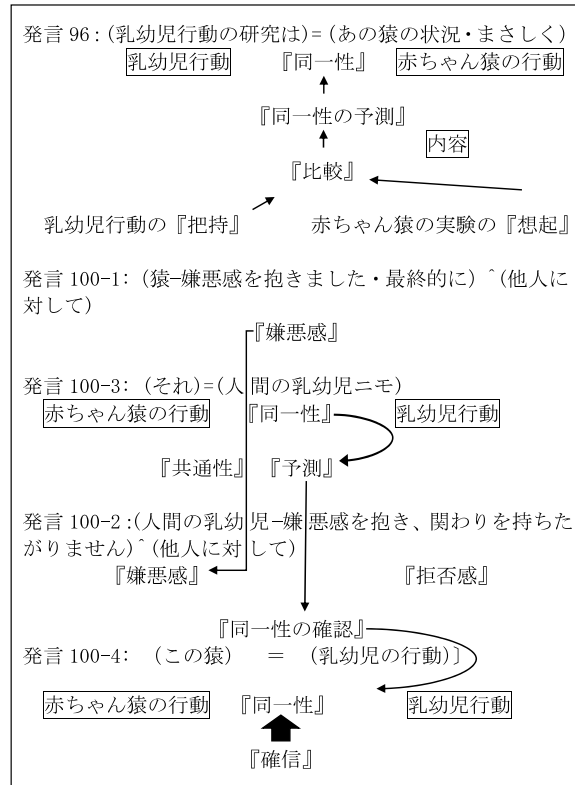


図2 TH 発言 96 に内在する要因とその関連図

SCAT の作業の 2 段階に位置づけられている「テキスト中の語句の言い換え」は、本研究では記号による発言の再構成後に行われる。テキストの解釈において解釈者が、投げ込んだ概念は、『』で明示されるが、その根拠は 2 つのことが想定されている。第 1 は、発言の語句を使用し、抽象化することである。TH96 は「はい、(乳幼児行動の研究は) /あの猿の状況とまさしく/一緒です」である。この例に即して述べると、「あの猿の状況とまさしく」ということは、実験での赤ちゃん猿の行動を思い出したと想定できるならば、赤ちゃん猿の実験の想起と呼ぶことができる。それを『想起』という概念に代表させている。第 2 は、再構成において示された記号、発言 96 を例にとると、(乳幼児行動の研究は) = (あの猿の状況・まさしく) の「=」を『同一性』と概念化することである。このように特定の記号を概念化する背後には、数学や日常生活における記号の利用してきた知識の蓄積が前提にある。例えば、004 = は、「～である。」もしくは「～という属性を有してる。」と規定してきたが、等しいあるいは、属性としても、同一性としても解釈できる。多くの意味内容から解釈者は選択することになる。継続して集団で研究している研究集団、これを一種の解釈共同体と呼ぶことができるが、その場合は、討議と合意によって特定の概念が特定の意味を持って成立しているの、それらの概念との関係を考慮して 1 つの概念を解釈者が選択する人が多い。

第 2 の論議は、分析単位である。ケース・スタディの場合、ケースの単位は多様である (メイラム, S. B. 2004)。本研究では、意味単位という考えを用いた。意味単位が成立することとは、言い換えると意味単位として解釈者が単位を取り出すことができるとは、1 単語の場合には、その単語が他の単語と関連していることが前提とされる場合であり、多くの場合には語と語の関係が文章として成立している場合の分節を背景とした一発言が基本になる。

第 3 の論議は、文法構造が異なる外国の授業を記号を用いて再構成することに関連する問題である。ドイツにおける授業研究と授業分析は、一般教授学では 1960 年代から研究成果が蓄積されてきた (Beker Mrotzek, M. & Vogt, R. 2009; Kiel E., 2012)。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 (Richter 1999, 377)、1990 年代から政治教育の授業分析の成果がだされている (Henkenborg/ Kuhn 1998; Richter 2006, 等)。現代のドイツにおいは、解釈学、ビデオ研究、など多様な授業分析方法がなされている (Kuhn 1999a : 1999b, Schelle 2002:2009)。その分析の基礎資料として発言記録が作成される。ビデオ研究の場合には、秒単位に区分され、発言に加え、「椅子がカタカタ鳴」など雑音や動作が記述されている。しかし、記号による記述の開発はなされていない。名詞の場合には大文字で動詞は小文字で区分されているので、記号を用いる場合の単位を確定しやすい。代名詞が多様されているので、その代名詞が何を指すのかを確定する必要がある。動詞の場合には格変化するので、主語が特定しやすいし、目的語も格によって特定しやすい。ist あるいは war の同格を示す語の程度を表す副詞 (gebau) がある場合は、日本語における記述と同じようにそのまま残す必要がある。明確に示すために同

格(=)の下に説明として残した。この処理は、後々の解釈で重要な役割を果たすと期待されている。

第4は、中間項として設定した記号の機能である。記号を用いて発言を再構成する際の、叙述形式が有する機能には、次のことがある。1) 飛躍を可能にする安定性と同時に過度な飛躍の制限である。2) 解釈の明示性である。3) 解釈の透明性である。4) 解釈における飛躍の妥当性は、記録と生み出される意味の間に存在する解釈の道筋の①明示性、②透明性、③受け取る側の正当性にある。5) 資料への参照性と可逆性について述べると、解釈は、情報の圧縮と抽象化を伴うが、常にもとの解釈資料への参照性あるいは可逆性を必要とする。記号による解釈内容の明示性は、この①参照性と②記録への可逆性の基礎となる。6) 発言を捨象しないで、全ての発言を表記することと同時に、情報内容の豊かさを保つことである。

第5は、『 』として解釈者が投げ込んだ概念や要因の設定によって、発言から直接に抽出できないが、その授業における発言を言い換えたり、補ったり、あるいは、前後の発言から内在するあるいは介在するだろうと想定できる諸概念を抽出できる。

謝辞：本研究は、科学研究費補助金基盤研究(B)「授業研究における国際交流のためのエビデンス創出と解釈共同体の形成に関する開発研究」19H01634(研究代表 的場正美)の成果の一部である。

## 脚註

- 1) 例えば、次の事例を挙げることができる。例1：T6 作る前に、これで(左下写真、木の幹の一部を出して)何ができるかみてもらおう。(鈴木、1965、82)、例2：Px (うなずく、武田信玄の法律を読んでいく。)(鈴木、1965、139)、例3：E (188) 台風は7、8、9、10月にはくるけど6月には来ないよ。(地図帳、台風の図を見ながら)(重松、1963、271)。
- 2) 刑部育子は、保育者と子どもの給食時の様子をイラストで示し、次のように記述している(刑部 2000、106)。  
F 保育者「もう、給食の先生、食器洗いたいって言っているから」  
K 「……」(再びうなずくが横を向いたままである)
- 3) 国立国語研究所(2006)『日本語話言葉コーパスの構築法』の転記基本単位が前者に節単位が後者に対応する。転記基本単位は200 [ms]以上のポーズで区切られている。
- 4) 話言葉を分析する上での単位、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)。参考文献：人工知能学会談話・対話研究におけるコーパス利用研究グループ(2002)『日本語スラッシュ単位(発話単位)ラベリングマニュアル Ver. 2.0.2』。「質問、応答などいわゆる言語行為を一まとめにした単位」(榎木 2005、268)。
- 5) 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）。

## 参考文献

- 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.
- Beker Mrotzek, M. & Vogt, R., 2009. *Unterrichtskommunikation Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- 伝康晴, 2008. 会話・対話・談話研究のための分析単位-隣接ペア-, In: 人工知能学会, 人工知能学会誌. 23(2), pp. 271-276.
- 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) -, In: 人工知能学会, 人工知能学会誌, 23(2), pp. 265-270.
- 日比裕, 的場正美, 石川英志, 今井昌彦, 高峰, 石田薫, 飯島敏文, 平山勉, 高峽 1989. 授業諸要因の関連構造にもとづく授業の構造分析. In: 名古屋大学教育学部紀要-教育学科-. 35, pp.273-340.
- 日比裕, 的場正美, 石川英志, 今井昌彦, 飯島薫, 平山勉, 1991. 個の学習過程にみる授業諸要因の関連構造. In: 名古屋大学教育学部紀要-教育学科-. 37, pp.275-334.
- 日比裕, 的場正美, 飯島薫, 石川英志, 平山勉, 柴田好章, 1993. 児童発言の中間項への転換（発言の再構成）にもとづく子どもの思考過程の相互関連の顕在化. In: 名古屋大学教育学部紀要-教育学科-. 39(2), pp.127-156.
- 姫野完治, 2020. 授業実施中の授業者の視線配布と思考様式の解明：主観カメラを活用した事例研究を通して, In: 日本教育工学会論文誌 44(1), pp. 95-104.
- 平山満義, 1997. エスのグラフィー法の意義と手続き. In: 平山満義, 質的研究法による授業研究. 北大路書房.
- Henkenborg, Peter & Kuhn, Hans-Werner, Hrsg., 1998. *Der alltägliche Politikunterricht, Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- 五十嵐亮, 丸野俊一, 2008. 教室談話における[発言相互の繋がり]を可視化する分析方法の開発と適応. In: 日本教育工学会論文誌. 32(1), pp.89-98.
- 石原正敬, 2002. 中間項の記号の整理とグループ化. In: 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.160-166.
- 岩崎勝一, 2008. 音声言語コミュニケーション研究のための分析単位-イントネーション単位 (IU) -, In: 人工知能学会, 人工知能学会誌, 23(1). pp. 105-112.
- 小島律子, 1977. 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.

- Kiel E., Hrsg., 2012. *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuhn, Hans-Werner & Massing, Peter, Hrsg., 1999a. *Politikunterricht, kategorial + handlungsorientiert*. Schönbach/Ts.: Wochenschau.
- Kuhn, Hans-Werner, 1999b. Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In: Kuhn, Hans-Werner, Hrsg., 1999. *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht*. Herbolzheim: Centraurus.
- Langer, A. & Wrana, D., 2013. Diskursforschung und Diskursanalyse, In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2013) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 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, 2013. 授業分析における分析単位と解釈の機能. In: 東海学園大学研究紀要: 人文科学研究編, 19, pp. 118-135.
- 的場正美, 2014. 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. In: 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, 2015a. 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, 22, pp. 66-79.
- 的場正美, 2015b. 教師発言の分析による授業展開の解釈とその明示化—ドイツ・ギムナジウムの政治教育の事例分析一, 第25回日本教師教育学会, 信州大学, 発表原稿(未公開).
- 的場正美, 2015c. 授業記録の記述言語による解釈過程の明示化, 第51回日本教育方法学会, 岩手大学, 発表原稿(未公開).
- 的場正美, 2020. ドイツ政治教育のカリキュラム開発と授業展開—1990年代のNRWの事例分析一, 第31回日本カリキュラム学会, 琉球大学. 発表原稿(公開).
- 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, 柴田好章, 新谷裕, 須田昂宏, 丹下悠史, 埜崎志保, 付洪雪, 2012. 授業記録の解釈と概念化に関する事例研究. 中部教育学会第61回大会, 信州大学教育学部(未公開).
- 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. Sharan B. Merriam, 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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. In: 言語・音声理解と対話処理研究会. 49, pp.9-14.
- Mühlhausen, J. & Mühlhausen U., 2012. *Unterrichtsanalyse Online*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag.
- 名古屋大学・東海市教育委員会 教育実践問題支援プロジェクト編, 2004. 授業記録による授業改革のプロセス, (プロジェクト主査: 的場正美), 黎明書房.
- 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.
- 大谷尚, 2019. 質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—, 名古屋大学出版会.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosy, B., Hrsg., 2015. *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Dagmar & Weißeno, Georg, Hrsg., 1999. *Lexikon der politischen Bildung*. Schalbach/Ts.: Wochenschau.
- Richter, Dagmar & Schelle, Carla, Hrsg., 2006. *Politikunterricht evaluieren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- ジョージ・サーサス(北澤裕・小松栄一訳), 1998. 会話分析の手法. マルジュ社. Pasthas, G., 1995. *Converation Analysis The Study of Talk-in- Interaction*. California: Sage Publications.
- 坂本将暢, 大谷尚, 2006. 発話のリズムに着目した発話分析の手法の一提案: 質的研究におけるデータの解釈とコード化の支援のために. In: 日本教育工学会論文誌 30(1), pp. 37-49.
- 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.
- 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.
- 砂沢喜代次編, 1959. 授業過程の実践的研究. 明治図書.
- 砂沢喜代次編, 1964. 授業における認識過程. 講座授業研究Ⅲ. 明治図書.
- 鈴木秀一、山形大学附属小学校編, 1965. 授業の論理. 明治図書.
- 鈴木秀一、熊谷和夫, 1975. 文学作品の主題把握の指導について, In: 北海道大学教育学部紀要, 25, pp.19-34.
- Schelle, Carla, 2003. *Politisch-Historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen*. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt.
- Schelle, Cela, 2007. Hermeneutisch-rekonstruktive Forschung und didaktische Theorie. In: *Journal für Politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, Heft2/2007. SS.16-24.
- Schluß, H. & Jehle, M., Hrsg., (2013. *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- 吉田成章, 201. 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.