



授業分析の方法に関する研究（III-4）：  
諸観察システムの検討と新カテゴリーシステムの開発（その4）

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2012-11-07 キーワード: 作成者: 平山, 満義 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00002877">https://doi.org/10.32150/00002877</a>

## 授業分析の方法に関する研究 (III-4)

### — 諸観察システムの検討と新カテゴリーシステムの 開発 (その4) —

平 山 満 義

#### 目 次

- |   |   |
|---|---|
| 1. 研究のねらい   | <以上, (III-2) に掲載>   |
| 2. 諸観察システムの検討   | (8) A. A. Bellack の観察システム   |
| (1) 検討の基本的視点  | (9) J. B. Hough & J. K. Duncan の観察システム<br>(OSIA) <以上 (III-3) に掲載> |
| (2) N. A. Flanders の観察システム(FIAC)                        | (10) B. M. Grant & D. G. Hennings の観察シ<br>テム                      |
| (3) G. Morine & R. S. Spaulding の観察システ<br>ム             | (11) J. Herbart の観察システム   |
| (4) R. L. Ober の観察システム(RCS & ETC) <以<br>上, (III-1) に掲載> | (12) 諸観察システムの総合的考察 <以上, 本稿>                                       |
| (5) E. Amidon & E. Hunter の観察システム<br>(VICS)             | 3. 新カテゴリーシステム開発と検証  |
| (6) B. O. Smith の観察システム                                 | (1) カテゴリーシステム開発の視点  |
| (7) De Landsheere & E. Bayer の観察システム                    | (2) 新カテゴリーシステムの検証と結果  |
|   | 4. 今後の課題  |

#### (10) B. M. Grant & D. G. Hennings の観察システム<sup>(1)</sup>

本観察システムによる研究は、2人の研究者によるもので1971年に発表されている<sup>(2)</sup>。一方のB. M. Grant 女史は、ニュージャージーのWilliam Peterson カレッジの教授で、かつてコロンビア大学ティーチャーズカレッジからEd. D.を取得している。他方のD. G. Hennings 女史は、ニュージャージーのNewark 州立カレッジの教授で、同じくかつてコロンビア大学ティーチャーズカレッジからEd. D.を取得している。

本研究は、授業過程における教師の非言語行動を重点に分析研究した初期の労作の1つとってよいだろう。研究過程の随所で彼女らに助言を与え、かつ原稿に目を通してくれた授業分析研究者として著名なコロンビア大のA. A. Bellack 教授は、彼女等のこの著作に前書きを寄せ、「本書は、授業における交互作用の非言語的行動次元でのいくつかに、光を当てた初期の労作の1つであるが故に意義がある」として、これに高い評価を与えている。確かに、指摘の様に授業分析研究者の多くは、授業過程自体が言語的次元と非言語的次元の両方で成り立っていることを承知していたにも拘わらず、これまでのこの分野での研究方法が未確立のためなのか、あるいは、その研究的価値がな

いとして軽視してきたためなのか理由は定かではないが、これまでの研究の多くは言語的次元についてであり、非言語的次元についての研究は皆無に近かった。

こうした状況の中で、あえて非言語的次元を大きくクローズアップし、加えて言語的次元も考慮の範囲に入れて、教育学的見地から関連づけるための分析枠組（観察システム）を開発しようとした彼女らは、この分野に貴重な一石を投じたと言わねばならない。こうした研究的価値を念頭に置きつつ、次に彼女らの授業観、研究目的、研究方法、結果等をこれまでと同様の手続きで見てみよう。

#### ① 授業に対する基本的見方。

彼女らは、授業について特に綿密な考察を加えて論及している訳ではない。それ故、これに関わった箇所を探していくと、次のことが確かめられる。まず、彼女達は、授業が「分析可能な構成要素から成り立っている」(p. 32)という見地に立っているという点である。この見方は、これまでに検討してきた授業分析研究者、たとえば、E. Amidon & E. Hunter, あるいは、J. B. Hough & J. K. Duncan 達のそれとほぼ一致している。また、「授業は、相互に関係しあい、かつ、しばしば同時に生起する言語的操作と非言語的操作の高度な複合システムである」(p. 32)とも捉えている。この見方をとりあげても、彼女らはとりたてて独自な見方を展開しているとは言えない。それでは彼女らの見方の特徴はどこに存在するのであろうか。それは、授業を教師と生徒の交互作用過程であるとする N. A. Flanders らの見方を、さらに一步具体的に進め、行動の言語的側面と非言語的側面の両方を指摘した上で、あえて非言語的側面をクローズアップして見た点にあるといえるだろう。この見方を基礎に、後述する彼女らの観察システムができあがるのである。

非言語的側面を強調するこのような見方は、彼女たちの授業過程における教師の役割論を検討することによって一層強く裏付けられるのである。すなわち、それによれば、「教師は、音楽指揮者によく似たジェスチャや動作をみせる。また、教師は、自分の身体に聴衆の関心を持たせ、その意味をはっきりさせる演技者としての役割も果たす。さらに教師は、(学習)環境を処理する技術者としての役割も果たす。最後に教師は、授業目標に直接関与しない個人的動作のような人間的行動を示す」(p. 17) というものである。こうした教師の多面的役割論を知ることによって、我々は授業構成要素の非言語的側面を強調する彼女らの見方をさらに印象深くすることができるであろう。

だが、こうした見方にひきずられて誤解されると困るので、注意したいことがある。彼女らはたしかに、非言語的側面を強調したが、それが授業構成要素の根幹であるとは彼女ら自身考えていないという点である。「基本的には言語的操作が授業の基礎を形成している」(p. 27) と彼女らが言う時、授業の非言語的側面の強調は研究視点での問題であって、あくまでも言語的側面が授業の基本的な構成要素であると彼女らが捉えている点を、我々は見逃すことはできないのである。

#### ② 分析目的。

彼女らは、「授業での教師の動き方を記述するカテゴリーシステムを開発して、非言語的次元での授業分析研究に着手した」(p. 107) ののである。この着手は、どのような問題意識を契機にしているのであろうか。彼女らはこれまでの記述研究を総括する中で、「教師はどのような非言語行動をとっているのか。教師の非言語行動はどのような教授学的意味を持つのか。教師の非言語行動は、言語行動とどのような関係を持つのか。教師の非言語行動は、教師の個性的教授スタイルをどのように語ってくれるのか等、これらの未答の問題が今でも山積している」(p. 4) と述べ、これまでの研究の弱点を鋭くえぐり出している。

そうした問題意識から、「授業における教師の動作を分析するカテゴリーシステム」(p. 107)を開発して、「そのカテゴリーシステムが統計的に見て教師の動作について信頼できる情報を提供することができるかどうか、そして、教育実習生 (teachers in-training) がふだんの授業観察において、たやすくこのシステムを適用することができるかどうか」(p. 5)を確かめる目的で、彼女らはこの研究に取り組んだのである。こうした目的に加えて、「教師に、自己の非言語行動の実態と、それが生徒に及ぼす効果を認知せしめること、非言語的ストラテジーを試行させてみること、特定の教授場面に合った非言語行動を選択させてみること」(p. 108)等も考えていたようである。

### ③ 分析対象.

分析対象となったのは、教職歴3年以上の経験を持つ1年生から5年生までの5人の担任教師による授業である。これらの学級は全て、州立カレッジ付属学校 (Demonstration School associated with a State College) に属している。だが、これらの学級は我国の付属学校の場合と異なり、出身地、出身階層、能力、関心等々の面で多様な子ども達で構成されている。記録された授業は5個であり、収録された時間はそれぞれ、僅か20分間にすぎない。したがって、この研究がこの分野の先導的試みであったとはいえ、サンプル数、その収録時間量ともきわめて僅かなデータによったといわなければならない。それぞれの授業のうち、2分間のエピソードが無作為に選ばれ、それらは詳細に分析された。

教科、単元、題材について、整理した記述はない。時々引用される事例を見ると、国語科、社会科、理科等が教科名としてあがっているだけである。

### ④ 分析方法.

まず、データ収集方法について述べよう。彼女らは、このために自動制御式ズームレンズ付マイク内蔵TVカメラを教室の前後の天井に取付け、隣室のコンソールで自動的に教室内の諸行動を収録できるようにした。この時、これらの機器を約1年間据え付け、生徒がこれらに慣れさせる工夫をしている。こうして収録されたビデオテープは再生され、言語行動と非言語行動に分けられて忠実に記録された。特に後者の場合、このために観察システム内の各カテゴリーの定義とそれぞれに対応する行動を熟知するための特別訓練を受けた学生が、テープ再生時に現われた非言語行動を後にコーディングしやすいようにエピソードとして記述した。こうして作成された言語行動と非言語行動のトランスクリプトは、前述の学生達によりカテゴリーシステムにしたがってコーディングされた。

観察(分析)単位は、A. A. Bellackが開発した言語行動のための「ムーブ (STR. SOL. RES. REA)」を借用している。非言語行動の観察単位は、したがって、ムーブ単位と対応的、あるいは付随的に生じた有意味の非言語行動であるといえよう。

さて、彼女らの開発したカテゴリーシステムについて述べてみよう。これは、3個のサブ観察システムから成り立っている。まず、「非言語行動分析カテゴリーシステム」である。このシステムは、教師の非言語行動のカテゴリーのみからできており、かつ、教師の非言語行動内にある指導的行動 (Instructional Behaviors) と個人的行動 (Personal Behaviors) のうちの前者のみに限定して構成されている。指導的行動とは教授目標の実現のために直接関与する行動であり、個人的行動とは全く関与しない個人の性癖、仕種などである。彼女らの調査によれば、指導的行動と個人的行動の授業過程に生ずる出現比率は、4対1であるという。したがって、この事実から彼女らは観察システムのカテゴリーを指導的行動に絞ったのである。

また、非言語行動には「表情」という判別しにくく、見分けにくいものがある。この表情にも先程と同様に、指導的行動 (Instructional Facial Expressions) と個人的行動 (Personal Facial Expressions) があり、どちらもコミュニケーション時には、伝達機能の重要な一端を担っているが、今日の VTR 記録法、表情分析法の段階では分析が困難なので扱わないと断っている。こうした条件下でできているのが、次に掲げる表 1 (Table 1) のカテゴリシステムである。

個々のカテゴリの意味とその内容について説明しよう。Conducting (管理行動) とは、生徒の学習参加状況をつかみ、統制する行動を意味して

いる。そのうち、Controlling Participation (生徒の学習参加の統制) は、「指を差す」、「生徒を見渡す」、「手で合図する」ことによって生徒を学習に参加するように促す行動である。Obtaining Attending Behavior (学習に就かせること) は、授業開始前に生徒を学習に就かせる行動で、「手を叩く」、「子どもの肩を叩く」などがその具体的行動になる。

Acting (演技行動) とは、情報伝達時における情報の意味の強化と明瞭化のための動作を表わす。その中で、Emphasizing (強調) とは、「手を振る」、「頭を振る」、「膝を打つ」等がその具体的行動であり、提示した情報の重要性を指摘することを意味する。Illustrating (具象的行動) は、「手足を使って物の形や大きさを示す」、「物の深さを身体で表わす」等のように、情報についてのイメージを形成しやすくするための諸行動を意味する。そして、Role Playing & Pantomiming (役割演技、模擬演技) とは、文字通り「動物や人物の真似をする」、「役割演技をする」ことである。

Wielding (操作行動) とは、教室にある資料、機器、教具などを利用する時に生ずる諸々の非言語行動のことを言う。このうち、Direct Wielding (直接的操作) は、実際に「本、鉛筆、指示棒をとる」、「ページを繰る」、「黒板消しを使う」等である。Indirect Wielding (間接的操作) とは、教具、機器類を探したり、見たりする行動で、直接にそれらを操作することのない行動である。たとえば、「書棚の本を探る」、「時計をみる」、「実験器具を見る」等がその具体例である。最後に、Instrumental Wielding (道具的操作) とは、機器、教具類の操作のための準備行動であり、たとえば、「板書のために黒板の方へ歩いて行く」等である。

次に紹介するのは、非言語行動と言語行動がどのような前後関係で生じたかを見るための「教授パターン分類システム (Table 2 参照)」である。

パターン A は、言語行動が最初に生起し、それを補足する形で追隨的に非言語行動が出現する場合である。パターン B は、言語行動のみが生ずる場合である。パターン C は、行動として完結したまとまりを持たずに消失する流産ケースである。パターン D は、まず非言語行動がある意味を持った形で出現し、その後も同じ非言語行動がそれを補足するか、強調する形で関連性を持ちながら生ずる場合である。パターン E は、非言語行動が全く単独で生ずる場合である。これらの 5 つのパターンを識別する単位は、先に述べたように A. A. Bellack が提起した「ムーブ」である。

最後に示すのは、観察 (分析) 単位となっている「ムーブ」の中に、教授機能からみてどのような非言語的行動要素が内在しているかを見分けるための「ムーブ内成分分析システム (筆者の仮称)」である。表 3 (Table 3) がそれである。このシステム内の個々のカテゴリの意味は、表に示した

**Table 1.** 非言語行動分析カテゴリシステム

1. 0	Conducting (管理的行動)
1. 1	Controlling Participation (学習参加の統制)
1. 2	Obtaining Attending Behavior (学習に就かせること)
2. 0	Acting (演技行動)
2. 1	Emphasizing (強調)
2. 2	Illustrating (具象的行動)
2. 3	Role Playing or Pantomiming (役割演技、模擬演技)
3. 0	Wielding (操作行動)
3. 1	Direct Wielding (直接的操作)
3. 2	Indirect Wielding (間接的操作)
3. 3	Instrumental Wielding (道具的操作)

**Table 2.** 教授パターン分類システム

1. Pattern A: 言語行動/非言語行動
2. Pattern B: 言語行動
3. Pattern C: 流産行動
4. Pattern D: 非言語行動/非言語行動
5. Pattern E: 非言語行動

**Table 3.** ムーブ内成分分析システム

1. (V/S)' : 教授機能の役割を果す言語行動
2. (NV/S) : 教授機能の役割を果す非言語行動
3. (NV/F) : 教授機能の補助的役割を果す非言語行動
4. (P) : 教授機能に無関係の非言語的行動

通りなので、細かな解説は省くことにする。

これまでに述べてきた3個のカテゴリーシステムを利用してコード化作業が進められ、その後、次に掲げるような「教師の教授スタイルの非言語行動次元」を解明するための分析作業が行われるのである。(質の面の分析もケーススタディ式に行なわれているが、ここでは省略する)

① Conducting-Acting-Wielding の出現率, ② 指導的行動一個人的行動の出現率, ③ 非言語行動における STR-SOL-RES-REA 出現率, ④ 教授パターンの傾向等, これらがその分析作業の主内容である。

⑤ 分析結果と研究の発展性。

これ以後に述べる分析結果は、4人のコーディング担当者の一致度の範囲が80%から100%にわたり、その平均が92%を示したもから得ている。前述の分析作業の内容のうち、①, ③, ④だけに限って紹介することにする(②はその大まかな結果だけを既に述べているので省略)。

まず、「非言語行動分析カテゴリーシステム」を利用して、各カテゴリーごとの出現率を算出した結果、次表 (Table 4) のようになった。

この表は5人の教師の行動を分析した結果である。これを見ると、Conducting が全体の60%以上を占めて圧倒的に多く、次に Wielding が30%弱を占めている。Acting は、僅か9%程度を占めているにすぎない。

次表 (Table 5) は「非言語行動における各ムーブごとの出現率である。これを見ると、SOL ムーブが圧倒的に多く8割近くを占め、次に REA ムーブが1割5分程度を占めている。RES ムーブは極めて少ない。これは言語行動に多く見られた RES ムーブとは対照的な結果である。

次は、「各教授パターンの出現率」(Table 6 参照)である。パターン A (言語行動が先行し、非言語行動が続く形態) が最も多く、約6割を占めており、パターン E (非言語行動のみ) も予想外に多く、2割程度を占めている。

分析結果も含めて、これまでに種々の角度から彼女らの研究を検討してきたが、まとめとして次のように言えるかと思う。本研究は、たとえば N. A. Falnders のように I/D 率を効果変数とみて、

**Table 4.** 非言語行動の出現率 (P.117)

教師名	Total	Conducting	Acting	Wielding
1.	378	60.8%	8.2%	31.0%
2.	322	81.4	9.0	9.6
3.	394	60.9	3.8	35.3
4.	467	55.2	17.6	27.2
5.	485	51.6	4.5	35.9
平均	409.2	62.5	8.8	28.7

**Table 5.** 非言語行動における各ムーブの出現率 (p. 121)

教師名	TOTAL (非言語行動)	STR	SOL	RES	REA
1.	49	12.2%	77.6%	2.0%	8.2%
2.	49	12.2	59.2	0	28.6
3.	51	0	66.7	0	33.3
4.	70	1.4	91.5	0	7.1
5.	49	12.3	85.7	0	2.0
平均	53.6	7.1	77.2	0.4	15.3

※ 2分間エピソードを5回分任意に選択して得られたデータ。

Table 6. 各教授パターンの出現率

(P.123)

教師名	Pattern A	Pattern B	Pattern C	Pattern D	Pattern E
1.	62.1%	4.1%	0%	10.3%	23.5%
2.	60.9	10.9	0	15.0	13.2
3.	65.5	4.2	0	4.7	25.6
4.	51.8	5.5	0	14.6	28.1
5.	61.8	14.0	1.5	7.3	16.4
平均	60.5	8.2	0.3	10.2	21.0

※ 2分間エピソードを5回分任意に選んで得られたデータ。

生徒の達成率に係わらせようというような教授効果研究を志向したのではなく、あくまでも授業過程に生ずる教師の行動を非言語行動という側面から、記述的に分析解明しようとしたのである。したがって、この教師の非言語行動に焦点を当てて研究を展開した点に、本研究の重要な意義があったといえるだろう。

本研究の問題点を指摘してみよう。この研究の分析視点の卓越した設定、そしてその積極的な試みを我々は評価することができるが、その研究を進める重要な道具としてのカテゴリーシステムについて、その問題点を指摘しない訳にはいかない。他のカテゴリーシステムにおいても度々指摘されていることだが、ここで使用されているカテゴリーシステムの場合、特にカテゴリーシステム自体の「独立性、体系性」<sup>(9)</sup>についての不備な点が目立ち、この点の吟味が一層強く求められる。たとえば、「非言語行動分析カテゴリーシステム」の場合、相互のカテゴリーに画然と峻別しがたい重複 (Indirect Wielding と Instructional Wielding の相違が不明) があり、カテゴリー自体の独立性に疑念が残る。また、設定したカテゴリー全ては、授業過程における教師の重要な (教授学的意味での) 非言語行動を網羅的にカバーしつくしているかどうか (体系性) の問題点も感ずる。観察単位にも問題点がある。彼は、安易に A. A. Bellack のそれを借用しているが、それならそれなりの根拠を明示すべきであるが、残念ながらそれが行われていない。

こうした問題点を本研究は、はらんでいるが、しかし、果した役割の大きさ (非言語行動分析) は、いささかも失なわれている訳ではない。彼女らの非言語行動に着目した鋭い視点は、この後に予定しているカテゴリーシステムの構成に大きな手掛かりを与えられる。

### (II) J. Herbart の観察システム (ROLO)

ここで取りあげる ROLO (Record of Lesson Observation) という観察システムは、オレゴン州ポートランド市のリード大・教育学準教授の J. Herbart 氏が教室内教授行動を分析・解明するために開発したものである。これは、1967年の彼の著書<sup>(4)</sup>の中で発表されている。彼の研究動機は、「(学校) 教師の多くは、自己の授業計画と教授行動とを簡便に確かめることができ、かつ、診断もできる観察システムを強く求めている。教職担当教師 (Teachers of Teachers) は、教授行動を多様な方法で証明でき、なお、一貫性のある専門的判断をなすうる包括的な記述システムを求めている。そして、教育研究者は、より厳密に教授についての探究領域を確定することができ、それを記述分析する道具を求めている」(p. 1) という彼の教授研究に対する現状認識に、その端を発している。したがって、彼はこの研究で、教授行動について、「(規範的に) 指示しようとしたのではなく、(実

態を」記述しようとした」（緒言）といえるだろう。この動機は、彼が以前にコロンビア大学の研究助手であった頃の恩師であり上司であった A. W. Forshay 研究所長によって、次のように追認されている。つまり、「この研究は、主題 (teaching について) に対するこれまでの諸文献の短所を調べあげようとしたのではなく、学校に起きている現実の教授行動を記述しようという彼の実践的試みから出発しようとしている。このことは、教授行動を具体的に提示しようとしたのであって、(因果関係的に) その効果を証明しようとしたのではない」（序文）と。

こうした動機に根ざして作成された ROLO に対して、彼は、「かなりの詳細さ、正確さ、効率さを持って授業のデータをコード化し、収集することができたし、その結果、その構成要素と構造とを有効に記述できる道具であった」と (p. 96) と自賛気味に自己評価をしている。

### ① 授業に対する基本的見方。

彼は、授業に対して特にこれまでと異なった見方を展開している訳ではない。彼によれば、授業とは、「1人の教師と複数の生徒が居り、両者に教育的関係が成り立つこと……、(そして)、その教育的関係とは、ある教育内容に関して両者の間にコミュニケーションが展開する」(p. 11) ことを指し、当然、そこには「ある人の行動を望ましい方向へ変えようとする教育手段が行使される」(p. 10)。授業はまた、「構成要素、あるいは、構成部分に分解される」(p. 5) 性質を持っていると見る。その構成要素を見ると、(1)メディア (media)、(2)学級集団の構成と配置 (grouping and location)、(3)課業形式 (lesson forms)、(4)教材 (subject-matter)、(5)教材形式 (subject-matter form)、(6)指導技法 (influence techniques)、の6個があるという。

したがって、彼は授業を、「これら6個の構成要素を制御する教師と、生徒たちとの間に教育的関係が成立している」(p. 12) 状態と捉えているといえるだろう。これら6個の構成要素は、授業分析の際の分析(観察)項目になり、各項目は、それぞれ観察システム(これらの項目のうち一部分は未完成)を構成することになる。この点の詳しい説明は、分析方法の項でなされる。

### ② 分析目的。

ROLO を使って分析研究を進めようとする彼の第1の狙いは、錯綜している授業の諸事象を教授行動という視点から記述する道具を開発しようという所にある。記述する道具の開発という意味は、「教え方に対する考えを整理し、授業に対して効果のある教え方の選択を教師に行なわせる枠組を与える」(p. 64) ということであり、同時に「その判断の論拠や証拠を客観的に提示できるようにする」(p. 95) ということでもある。

その第2の狙いは、本研究の直接の狙いではないが、「同学年や同教科の教師同士による授業を比較して、主要な教授スタイルを抽出し、それぞれの教授スタイルが生徒にどのような学習結果を生み出すか、また、ある教授スタイルのどのような側面が、どのような年齢の、どのような達成度の、どのような社会環境の生徒に効果的であるかを調べる」(p. 98) ことである。しかし、これは彼の将来にわたる狙いになるのであって、当面のそれではない。

したがって、記述的な研究をすることが彼の当面の狙いであって、その段階が終了した後には効果研究を行おうと考えていたといっていよう。

### ③ 分析対象の範囲。

彼は、ROLO の適用可能な分析対象の範囲について特に語っていない。したがって、学校段階、学年、教科の如何を問わず、この ROLO を使って分析することが可能であると思われる。彼がこの

研究の中で実際に利用した授業は、小学校（学年は明示せず）のティームティーチング指導を行った40例である。その時の教科例をあげれば、理科、音楽、体育の授業等である（p. 68）。

④ 分析方法。

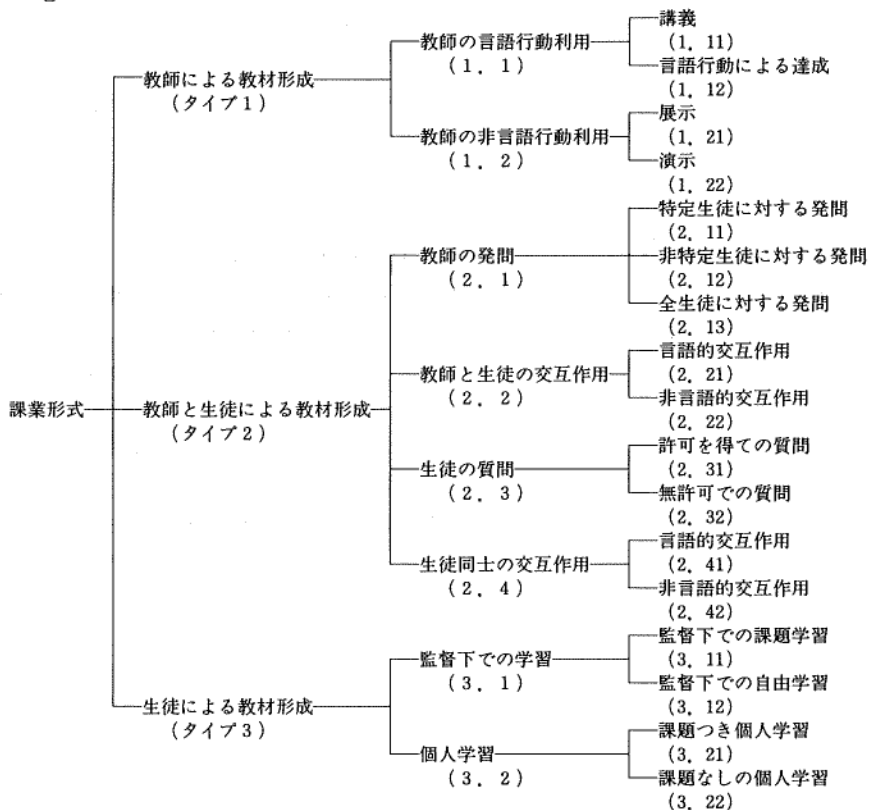
授業過程の記録は、直接観察法と間接観察法の併用である。転記形式は、教師と生徒の言語行動の記録部分と観察者のコメント記録部分とに分けて記入することになっている。転記された授業データは、ROLOの中にカテゴリーとして記入される。

観察単位は、思考単位である。この思考単位は、これまでに利用されてきた「Sentence」とか「Move」といったようなものではなく、彼が独自に考案した「課業形式 (lesson forms)」というものである。これが、ROLOにコーディングしていく時の基本単位となっている。

それでは、「観察単位」となっている「課業形式」にはどのようなものがあるかを見てみよう (Figure 1)。

この Figure 1のうち、右側のカテゴリー（たとえば、1.11, 1.12…等々）が「課業形式」を表わす。これらの「課業形式」を観察単位とした場合、問題となるのは、よく指摘されることだが、単位の確定である。その単位が一目瞭然に確定できる場合はよいのだが、「課業形式」が重複して出現の判定が著しく困難な場合、どのように対処すべきなのか。著者は、「課業形式」の区分は、「(出現した) 文章と動作を確かめた上で、該当する形式の判断基準を適用する」(p. 66) ことによって決ま

Figure 1



ると一応は述べている。しかし、この程度の説明では前述の問題の解決に何ら貢献しない。そうになると、最終的判断はコーディングする人に委ねられることになる。そうであれば、コーディング結果の信頼性を保障する手続きを踏まねばならなくなる。ところが残念なことに、著者はこの点での配慮を全く欠き、一切論及していないのである。こういった問題点を残しつつも、とにかく彼は、これを観察単位にしているのである。

さて、ROLO について説明することにしよう。既に述べたように、J. Herbart は授業の構成要素を 6 個抽出したが、その各要素に対応して ROLO に記入するカテゴリーシステムが決められている。ところが、彼自身も「全く十分に組織的に完成したものではない」(p. 84)と断っているように、ROLO 自体の構成も ROLO の各要素に対応するカテゴリーシステムも十分に出来上がっていないのである。たとえば、「メディア」、「学級集団構成」の要素のカテゴリーシステムは不完全ながら一応できているけれども、他の要素の場合は明確な形で示されていないのである。したがってここでは、彼の解説順序に忠実に倣って、いきなり ROLO に記入されたサンプル例を提示し、観察した内容のコーディング方法を見てみよう。サンプル例は、必要に応じて解説することにする。(Figure 2)

Figure 2 は、1 学年と 2 学年の合同学級で理科の「月と太陽系」について、ティームティーチング指導をした時の ROLO の記入例の一部である。ROLO の記録項目は、見てわかるように、6 個の授業構成要素と時間、そしてテープカウンタの 8 項目から構成されている。

Figure 2

Teacher \_\_\_\_\_ A \_\_\_\_\_ Lesson NO. \_\_\_\_\_ 26 \_\_\_\_\_ Record of Lesson Observation (P.83)

Grouping and Location						Media	Lesson Form			Time		Tape	Subject Matter	Subject-Matter Form	Influence Techniques
C.L.	T.Gr.	NO. St.	Gr. Cr.	St. L.	T. Loc.		T. T.D.	M. L.F.	Aux.	R.T.	M.				
Class Location	Teacher and Group	Number of Students	Grouping Criteria	Student Location	Teacher Location		Teacher or Teacher Delegate	Main Lesson Form	Auxiliary Lesson Form	Reading Time	Minutes per Interval				
L2	A/a	22	A/23	Desks	X	Voice	T	L		1	1	234	Cue		"We will have filmstrip then I'll explain, we'll talk about the moon."
				Stand		Stand		VE		3	2	246	Flag salute	Ritual chant	Tradition
				Desks		Voice	Any	L		10.5	7.5	268	What the surface of the moon looks like	Review—fact stating and vocabulary	
						Voice, filmstrip, desk	LE	Any		21.5	11	360	Size of solar system	Fact stating and pictorial	
						Voice model	LE	Any		44.5	23	513	Movement of solar system	Same	
						paper, pencils, crayons (ss)	AS			64.5	20	1186	Proportion of solar system	Pictorial (drawing)	

左側の項目から順次、その内容について解説する。(L2)の教室で、A教師が単一の学習集団(A/a)に対して指導している。学級の人数は22名で、無作為の固定集団(A/23)である。生徒達は机に座り(Desks)、教師は(X)点に立って、声を出して(Voice)いる。その時の経過時間は1分間であり、所要時間も1分間であった。教材は、学習の手がかり(cue)についてあり、その内容は、指導技法の中の通りである。テープカウンタ(246)では、生徒たちは立って(stands)、声を出し合っ(voices)、意見交換(VE)をしている。この間の所要時間は2分間であり、授業開始後の経過時間は3分であった。意見交換の内容は、(Flag Salute)についてであり、それを反復唱和している(Ritual chant)。テープカウンタ(268)では、生徒達が机に座り学習する(Desks)、教師は幾人かの生徒(ANY)に対し、月の表面の様子(What the surface of the moon……)がどのようになっているかを事実説明的に再生する(Review-fact stating……)ことを求めた。この間の所要時間は7.5分であり、経過時間は10.5分となった。テープカウンタ(360)では、教師は壇上から(X)点へ移動し、太陽系の大きさ(Size of solar system)について事実説明的にしかも映像的に(Fact stating and pictorial)、フィルムストリップを使って(voice, filmstrip)、講義したり展示したりしている(LE)。この間の所要時間は、11分であり、経過時間は21.5分となった。このようにして他のテープカウンターでも読みとることができる。すでに気付いたと思うけれども、各課業形式での所要時間が大変長い。これはサンプルとして示したための結果であって、彼が実際に実施した分析例をみると、各課業形式での所要時間は、数秒から1分間の範囲にわたっている。

##### ⑤ 分析結果と研究の発展性。

本研究は通常の分析研究で見られる様に、数値的な処理をしたり、グラフ表示をして解釈を下すようなことをしていない。前にも述べた様に、ROLO自体が観察システムとして未完成であり、試行的段階下での分析であるから、それは当然のことかもしれない。したがって分析結果は、テープおこしをした後の転記内容と大差のない記述的色彩の濃い未整理の形で表わされているのである。たとえば、その一例を紹介すると、ROLOの観察項目順にしたがって、「メディア」では「第1の演示中に、教師は、声と手を使いながら説明し、プラスチック製ピン、蓋のあるノズル付紙コップに水を入れた。……」とこのように再現が容易に可能な具体的な表現をとっている。別の例をみると、「教材形式」では、「教師の発問の大部分は、事実の問題に関するものであり、プラスチック製ピンの中の水を空にするのにかかった秒数の予想、測定、再生などを含んでいた。……事実問題に関する発問は、ほとんど例外なしに、事実に関する応答を生み出していた。」と、このように、これまた記述的に結果を表現している。

ROLOは、観察システムを利用した分析研究としては、未だ方法論的に十分に確立していない比較的初期の1967年に発表されている。したがって、観察システムのカテゴリー内容とその構成の未整理状態、分析方法の未確立そして研究データの検証等の欠落は、止むを得ないことであったのかもしれない。いみじくも彼自身、本研究の終わりの部分で自己反省し、次のようにその弱点を認めている。「この授業分析システムは不完全である。ただ(構成要素のうち)、課業形式、メディア、そして集団構成の項目だけが、かなり詳しく、しかもかなり正確に簡便にデータ量をコーディングし、収集できるように構成した」(p.94)と。

ROLOは、不完全さを持った記述システムである。しかしながら、本稿であえてこれを取りあげた理由は、ROLOを見て明らかなように、観察視点を6個に分け、それらはいずれも教師のコントロールのできる授業構成要素として捉えるのに十分な論拠と説得力を持っているためであり、これから観察システムを新しく開発しようとする私に、重要な視点をあたえてくれる資料であると判断した

からである。本研究の価値は、授業構成要素を独創的に摘出し、それを分析項目にしようとした点にある。

## (12) 諸観察システムの総合的考察

私はこれまでに、「授業分析の方法に関する研究(Ⅲ-1)<sup>(6)</sup>、(Ⅲ-2)<sup>(6)</sup>、(Ⅲ-3)<sup>(7)</sup>、そして、本稿にわたって、冗長の誹りを免れえないが、観察システムを利用した10個の授業分析研究を、(1)授業に対する基本的見方、(2)分析目的、(3)分析対象、(4)分析方法、(5)分析結果と研究の発展性、という5つの視点から検討してきた。誠に、遅々とした歩みであったといえる。このような検討は、前にも述べた様に、私なりに新しい授業観察システムを開発するための基礎資料を得ようとする意図から発している。ただ残念なことは、この検討が入手できた資料に限定せざるを得なかったことである。

さて、新カテゴリーシステム開発の基底とするために、今までの検討結果を総括的に整理してみよう。10個の分析研究は、B. M. Grant & D. G. Henning の場合を除いて、いずれも授業の言語行動の解明に主眼を置いていたといえる。

授業に対する基本的見方について整理してみると、共通している点は、授業を分析可能な要素から構成されているとみていること(代表的例として、R. L. Ober, B. O. Smith など)、目標達成志向の諸行動の相互交渉とみていること(N. A. Flanders, G. Morine & R. S. Spaulding)、その過程には一定の法則が支配しているとみていること(A. A. Bellack, J. B. Hough & J. K. Duncan)、等である。要するに彼らは、授業を、目標を達成するために一定の役割を担った分析可能な行動(要素)が、相互的に規定しあいながら交渉する法則性のある過程であるとみている、といつてよいだろう。こういった彼らの授業観があつてこそ、彼らのようにはじめて授業分析研究が可能になると思われる。

授業分析目的については、大きく3つに分けることができると思われる。その第1は、ただ単に授業の記述(説明)方法の開発だけを狙ったもの(B. O. Smith, De Landsheere & E. Bayer)、次は、授業の評価技法の開発を狙ったもの(G. Morine & R. S. Spaulding)、最後に、それら両方を意図したというべきもので、授業の記述データから一定の評価尺度を見出そうとしたもの(N. A. Flanders, E. Amidon & E. Hunter, J. B. Hough & J. K. Duncan)、これら3つである。総じて言えば、これらの諸研究は、授業の記述方法の開発を当面の狙いとしながら、その記述データの積み上げの中から一定のルールをとり出し、将来的にはそれを授業の良し悪しを決める評価尺度に仕立てあげる検証研究を志向しているといえよう。換言すれば、単なる授業の記述研究なら、事実の羅列に留まり、その研究的価値を失うことになる。授業の評価尺度(効果要因)が確立してはじめて、その意味が生きてくるといえよう。

分析対象については、いずれの研究をとってみても、特に整理した形で限定的に言及している例はみられない。たとえ部分的に言及していたとしても、それは教科、学年を例示するだけに留まっているにすぎない。その場合、数多く例示されている教科は、社会(8研究で)、算数・数学(6研究で)、国語(6研究で)、理科(4研究で)であり、音楽、体育も数は少ないが分析されている。学年は、1年生から11年生までの広い範囲にわたっている。特異な例として、幼稚園児を分析対象にしているケースもある(E. Amidon & E. Hunter の例)。

分析方法についてまとめてみよう。まとめる時の視点として、各観察システムの、(1)主カテゴリー

数は、どの位で構成されているか、(2)カテゴリーシステムは、言語行動、非言語行動、言語行動と非言語行動のうち、いずれを主に分析しようとしているか、(3)同様に、教師行動、生徒行動、教師行動と生徒行動のうち、いずれを主な分析対象としているか、(4)また、情意行動、認知行動、管理行動の側面からみたら、いずれを重視してカテゴリー構成しているか、(5)題材(教材)、指導技術、題材と指導技術に分けたとしたら、各カテゴリーシステムはいずれの側面を重点に解明しようとしているか、(6)観察システムを利用する際の観察単位は、時間単位か、それとも思考単位か、(7)観察方法は、直接観察法、間接観察法のいずれを可能とするか、等をあげてみた。その整理結果を次の表 (Table 7) に示した。

この表をみると、次のような傾向がみられると思われる。(1)主カテゴリー数は、おおよそ10個程度である(但し、J. B. Hough & J. K. Duncanの場合は例外)。(2)言語行動を分析対象にしたカテゴリーシステムが多い。(3)教師行動と生徒行動の両方を捉えようとする傾向が強い。(4)情意行動、認知行動、管理行動の多側面からカテゴリーが構成されている。(5)指導技術に焦点をあてたカテゴリーが大部分である。(6)観察単位は、思考単位と時間単位とで、ほぼ半数ずつに分けあっている。(7)観察方法は、思考単位の場合に間接観察法を、時間単位の場合に直接観察法と間接観察法の両方を許している。

最後に、分析結果についてごく簡単に整理しよう。各観察システムごとの分析結果を分類整理す

Table 7. 各観察システムの特徴

観察システム 開 発 者	主カ テ グ リ ー 数	観察システム・カテゴリー属性				観察単位		観察方法	
		言語 非言語 言・非言	教師 生徒 教・生	情意 認知 管理	題材 志向 指導 志向	時間	思考	直接	間接
N. A. Flanders	10	言 語	教師・生徒	情・認・管	指 導	○		○	○
G. Morine & R. S. Spaulding	13	言 語	教師	情・認	指 導		○		○
R.L. Ober	RCS	10	言 語	教師・生徒	情・認・管	指 導	○		○
	ETC	10	言 語	教師・生徒	認(思考レベル)	指 導	○		○
E. Amidon & E. Hunter	12	言 語	教師・生徒	情・認・管	指 導	○		○	○
B. O. Smith	13	言 語	教師・生徒	認(論理操作)	題 材		○		○
De Land- sheere & E. Bayer	CS	9	言 語	教師	情・認・管	指 導		○	○
	MS	10	言 語	教師・生徒	情・認・管	指 導		○	○
A. A. Bellack	※	言 語	教師・生徒	情・認・管	題材・指導		○		○
J. B. Hough & J. K. Duncan	17	言・非言	教師・生徒	情・認・管	指 導	○		○	○
B. M. Grant & D. G. Hennings	9	非 言	教師	情・認・管	指 導		○		○
J. Herbart	※	言・非言	教師・生徒	情・認・管	題材・指導		○		○

注1：※は、カテゴリー個数の算出基準を見出しにくいので空欄とした。

注2：○印は、その属性を備えていることを示す。

ると、授業の雰囲気(教師の直接的影響と間接的影響のレベルでの)をその実態から分析し、指導効果をあげる尺度を得ようとした研究 (N. A. Flanders, E. Amidon & E. Hunter), 教授ストラテジーを抽出し、その効果を検証しようとした研究 (R. L. Ober, J. B. Hough & J. K. Duncan, G. Morine & R. S. Spaulding, De Landsheere 等), 授業過程で使用された論理操作を解明しようとした研究 (B. O. Smith), 非言語行動を重点に実態分析しようとした研究 (R. M. Grant & D. G. Hennings), 授業過程を題材の意味と指導的意味の両面から分析解明しようとした研究 (A. A. Bellack) と、このようにまとめることができると思われる。

これまでに5つの視点から各研究結果を整理してきたが、そこで得たそれぞれの要点は、この後に行おうとする新カテゴリーシステムの開発の重要な手掛りとなるであろう。

〈注〉

- (1) 当初、「R. F. Balesの観察システム」について紹介し検討を加える予定であったが、資料上の理由でこれを除き、代りに本節に掲げた観察システムを扱うことにした。
- (2) B. M. Grant & D. G. Hennings., *The Teacher Moves : An Analysis of Non-Verbal Activity.* (Teachers College Press, 1971)
- (3) 拙稿「授業分析の方法に関する研究 (Ⅰ)」, 北海道教育大学紀要, Ⅰ部-C, 第28巻-2, 1978.
- (4) J. Herbart, *A System for Analyzing Lessons.* (Teachers College Press, 1967)
- (5) 拙稿「授業分析の方法に関する研究 (Ⅲ-1)」北海道教育大学紀要, Ⅰ部-C, 第30巻-1, 1979.
- (6) 拙稿「授業分析の方法に関する研究 (Ⅲ-2)」北海道教育大学紀要, Ⅰ部-C, 第31巻-2, 1981.
- (7) 拙稿「授業分析の方法に関する研究 (Ⅲ-3)」北海道教育大学, 教育工学センター研究報告, 第2号, 1981.  
(本学助教授・函館分校)