

教授過程序章

片山光治

『授業入門』の著者、斎藤喜博氏は、他の記録で、よい授業をしているときは「それが廊下まで匂ってくる」といつている。

斎藤氏のようなすぐれた校長を中心にして、教師の仲間づくりが高められた群馬県の島小学校では、授業研究がゆたかに進められ、したがって、教授過程の分析も、それにともなつて、細やかに行われている。そのことは『授業入門』だけでなく、さきに出された『学校づくりの記』にも、数多くみられ、この学校で授業研究が、きわめて、日常化されていることを示している。

教授過程論、つまり、授業分析—授業研究は、斎藤氏の実践においてのように、教育現場の生産性たる授業の改善を尊重することは、いうまでもない。また、教授過程論は教育実践と結ぶことなくしては、構成しえないものである。その故に、教育学の科学性を確かにしていくことが可能となる。

教授過程論は、それほど、実践と深くかゝり合っているけれども、授業改善の方式と直結してはいない。これは、教育過程論、すなわち、「授業研究の究極の目的からいうと矛盾しているようであるが、こゝに一つのおとし穴があるからである。今もむかしも行われている研究授業が一種のマンネリズムにおちいつて、効果をあげていない原因を考えるとそのことがわかつてくる。」^(註1)

それでは、『学校づくりの記』や『授業入門』に記された授業改善の方式が、教授過程論の究極の目的ではないのか、と問われるであろう。この問いに答えるには、これらの著書にあらわれた授業研究の緻密さ、妥当性、すなわち、客

観性はその学校の教師たちの仲間意識によつて消化されているのだ、と言つてよいであろう。そこには、昔なりの粗雑な研究授業や講評とは異つた確かさと真の権威がみとめられるのである。たとえ、教授過程の記録は省かれたにしても、斎藤校長の観察によつて「授業をリードした指導観、ないしは、その授業批判の根底をなす指導観が吟味」されている。つづめていえば、教授過程論が斎藤氏の力量のゆえに、ミヤマ・エツセンシャルスとして露呈している。

教授過程論が授業方式の改善に直結していない、という矛盾のような提言は「教育科学が、もつぱら教育活動のしたがるべき諸規範のみを定めるということをやめて、教育諸過程の合法則性をたずねることに専念する」ことをさしているのである。すぐれた教師の実践記録さえ、呪術的である^(註2)とするのも、「科学の諸法則は人間の意志から独立して行われるところの客観的諸過程を反映したものである」からである。教授過程が客観的に一般化され、究極的には教育実践を確立しうるのは、何よりも個人の主観をはなれて、合法則性を求めることによつてのみ達成される。

二

教授過程論は、まだ、その構造が成熟の域に達していない。それは、きわめて広い教育学の領域にわたつて組織されねばならない。「さまざまな学習過程を包括しうるような適確な基本過程をとりだすことは、並々ならぬ困難事」であり、「これまでのすぐれた教育学研究の成果も、学習の基本過程にかんしては、限られた領域の学習過程を念頭においてなされていることが多く、したがつて、十分に包括的でない。」^(註4)と論じられる。

いうまでもなく、教授過程は、学習や認識の過程を内包して考えられるから、知的教材や思考作用に即して構成されることが多い。この観点に立つて、教授過程論の系譜を求めると、次の三つがあげられる。(註5)

- a ヘルバルト派の教授段階
- b デューイの思考過程
- c ソヴィエトの教授過程

ヘルバルト派の教授段階は、周知のように、ながく日本の教育の基調となつたが、その五段階たる予備→提示→比較→総括→応用の過程は、知的教材に適用しやすいものである。デューイの思考過程でも、その課題→仮設→実践の思考活動は技術や表現の教材よりも、社会や理科の学習により妥当したものとされる。ヘルバルト派の段階説は、その根拠とする思弁の心理学の性格のために、学習活動を拘束する傾きがあり、デューイ学派の思考過程は、学習活動の各領域にある程度及ぶことができても、教材の種類によつて妥当性に欠けるところがある。そして、この二つの思潮は学習活動の集団性には、十分に言い及んでいないことが指摘されている。(註6)

ソヴィエトならびに東欧の教授過程論も、また、芸術作品の読解等にも及んでいるが、その主な検討は、理科その他知的教科にかんする授業分析を扱っている。しかし、教授過程は「生き生きとした直観から抽象的思考へ、そしてそれから実践へ」という定式のうちに表現された認識論を根本においている。教授過程の基礎をなすものは、何よりもまず現実の認識であるから、生徒は、自然科学・社会科学および論理学を土台とする諸教科のなかで、現実を構成している個々の諸要素を学ぶのである。自然や社会のうちに支配している諸法則の認識は、社会体制・文化の本質および経済の基礎の理解にすゝみ、このような教授をとおして生徒たちは科学的世界観を確立し、道徳的性格を形成していく。こうして、教授過程は、青少年に民主的な社会建設の準備をさせるという学校の任務を担っている。したがつて、教授過程の根拠とされるものは、ヘルバルトの段階説のように思弁の

心理学に止まつていないで、パブロフの高次神経活動にかんする心理学や唯物弁証論にもとづいて強固におしよめられている。

しかし、合法則の認識を求めて、科学性を重んじているとはいえ、ソヴィエトの教授過程もまた「過渡期の特徴をことごとく示している。」W・オコンがその『教授過程』の序文に記しているように「教授過程の合法則性を確かめようとするこの試みは、そのテーマをあますところなく論じつくすものであるよりは、むしろ今後の研究のための一つのプログラムを示すものである。」(註7)

三

ソヴィエトの教授過程は、エリ・ヴェ・ザンコフほか五人の学者たちの労作『授業の分析』（副題、教師のコトバと直観教具との結びつき）——矢川徳光邦訳、明治図書刊——に、科学的業績を明らかにされている。

教授過程は、教師のコトバと直観教具という、授業におけるもつとも一般的な二つの要因の結びつきを追求し、その結合様式が生徒たちの精神活動の進みかたの特質と不可分に関連する法則性をとらえるとともに、教師の作業様式は生徒たちの精神活動の特殊性に依存することを明らかにするものである。ザンコフはこれらの作用の法則性を、「事実の論証」と「精密な科学的事実にもとづいて」きわめて客観的にきびしく、うちたてている。

しかも、このような教授過程の法則性が、ごくありふれた学校教育の実践のなかでみさだめられ、抽出されている。小論の始めにふれた斎藤喜博氏の島小学校でつみあげられた実践のような、高い水準から吸いあげられたのではない。このことは、教授過程の科学的法則性を、日常の教育実践→研究のなかで探究すべきである、という教育研究の日常性を教えるものである。

教授の客観的法則の解明、たとえば、その一分野たるコトバと直観手段の結合のさまざまな形式の効率は「教師たちの経験のなかにある価値あるものを、合目的に、また分化的に発達させること、そしてそれと同時に、教育学的実

験の結果に抛りどころを求めながら、教授の新しい様式をつくりだすことができる。」^(註9) ザンコフは、このような教師の活動の法則性の解明と具体的分析によつて、教育学理論と教授実践との真の結合を達成しようと試みている。

コトバと直観手段との正しい結合の達成に焦点をしばつて、教授過程の法則性を求めるザンコフは、探求の基準として、次の四つの定式を結合形式においている。^(註9)

第一形式——「教師は生徒がおこなう観察をコトバによつて指導し、生徒は、対象の外観につき、その直接的に知覚できる性質や相互関係についての知識を、観察の過程で、直接対象自体からひきだす。」(『授業の分析』邦訳、上巻、84ページ)

第二形式——「生徒がおこなう直観対象の観察を基礎にし、かれらが所有している知識を土台にして、知覚過程では認めえない諸現象の連関を意味づけし、定式化するよう、教師はコトバによつて生徒を案内する。」(『前掲書』上巻、100ページ)

第三形式——「対象の外観につき、対象の直接に知覚できる性質や相互関係についての知識を、生徒は教師のコトバによる伝達からうけとり、直観手段はコトバによる伝達を確証したり、具体化したりする役割をおこなう。」(『前掲書』上巻107ページ)

第四形式——「直観対象についての生徒の観察から出発して、教師が、生徒に直接的には知覚されない諸現象のあいだの連関について伝達したり、結論をくだしたり、ばらばらな資料を結合したり、一般化したりする。」

(『前掲書』上巻、117ページ)

教授学的研究の結果を、学校教育の実践に定着させることは、個々の事例にもとづいて示される。『授業の分析』第二部「研究を基礎にした教授実践の改善」の一章で、「四学年の理科の授業におけるコトバと直観手段の結合について」述べ、これらの四つの定式による授業の分析が行われている。そのさい、「実践を改善するいくつかの道を、処方箋としてでなく、教授作業のあれこれの組みたての検討として指摘す

ること」が細心にこころみられている。^(註10)

この章の一節で、教師のコトバと直観手段の結合の四つの定式が、水の蒸発という授業の教授過程とそれを遂行する一般的な方途として説かれ、四学年の学習の分析のなかで、教師が適用する正しい様式、ならびに生まれてくる誤謬が検討されている。

ソヴィエトの教育課程では、この学習で、水の沸騰とそれの蒸気への転化という現象を知ることが、次の課題をともなつて定められている。

(1) 水が沸騰する過程についての明確な表象を生徒たちのなかに創りだすこと。

(2) 水は、特に加熱されて沸騰すること、蒸気——見えない気体——に変わることができるという知識を、また、水は蒸気から、ふたたび液体状態にもどるという事情を、生徒たちに伝達する。

生徒たちは生活のなかで、すでに、水の沸騰についての一般的な表象をもっているのであるが、沸騰過程の個々の要素を分離したり、その現われかたを細かに記述したりする力をまだもっていない。学習の第一課題で、「明確な表象を生徒たちのなかに創りだすこと」が記されているのも、この知識定着の必要条件を確認するためである。第二課題とともに、これらの学習の順次性が、教師のコトバと直観手段の四つの結合形式を以てたてられる。

導管をつけたコルク栓のしたあるフラスコ中の水を加熱する実験で、生徒たちは個別対話のなかでよく次のように答える。

「水が膨脹します。そしてそこから蒸気が出てきます。」

「水がきゆうくつになつて、蒸気がとび出します。」

沸騰していない水と蒸気との相互関係については、もつとあいまいであつて、蒸気とは、霧となつて見えるものである、というように答えるものがある。そこで、水の沸騰ということを知らせるさいには、学習される現象についての生徒たちの一般的な、あいまいな表象を克服することが求められる。分化された知識を伝達することが求められる。分化された知識の伝達とは、

水の蒸気への移行、つまり、水の蒸発現象の解明であつて、これら二つの概念の同一性の立証である。

教授課題を右のように明らかにしたので、授業の分析、教授過程の操作として、こんどは、生徒たちが獲得しなくてはならない知識の心理学的な特徴づけと、それに関連して、教師が用いねばならないコトバと直観手段の結合形式を規定することとなる。

フラスコ中の水を加熱する実験で、底から上つてくるアワには蒸気がつまっていること、破裂したアワからでる蒸気はフラスコの空間部分へ、ついで、管から外へ出ていくこと、これらの水から蒸気へ変化する過程は、知覚ではわからない。それは推理によつてはじめて判断することができるのであつて、教師はそういう推理へ生徒たちを近づけねばならない。教師のコトバをきいてはじめて、それを知るものもある。

教師のコトバと直観手段の結合形式、それからみちびかれる授業様式の改善という授業分析の生産性は、ここにその鍵が見出される。

フラスコの底から上つてくるアワは、蒸気のアワであるという知識、つまり、水が蒸気にかわるという知識に、生徒たちを近づけるばあいには、直観対象は知識の源泉ではありえないし、また、生徒たちに課されている問題に対する直接的な回答を与えることはできない。生徒たちの観察は、このばあい、出発点にすぎない。こゝでは、教師のコトバが知識の伝達という機能をはたさなくてはならない。フラスコの底から上つてくるアワには蒸気がつまっていると、教師が生徒たちにいうのである。

フラスコから外へ出ていく蒸気についても、やはり同じである。蒸気はみえないから、この直観手段を知識の直接的な源泉として利用することはできない。生徒たちは、間接的な経路によつて、つまり、いくつかのみえる現象（アワが水の表面で破裂する、管の上のほうでガラス板が曇る）をもとにして、はじめて、蒸気は管からでていくということを知るのである。

この教授の過程で、教師は、学習される対象の諸関連を解きあかしながら、知識を「でき上

つた形で」生徒たちに伝達することができるのであつて、観察の指導という機能を演じることはできない。これはコトバと直観手段との結合の第四形式である。

この蒸発というテーマの学習にあつて、コトバと直観手段の結合の第二形式を用いることも可能である。生徒が必要な結論や一般化に到達するのを助けるように、「なぜか?」「それからどうなるか?」などという型の質問を生徒たちに出すことによつて、教師のコトバは生徒たちの精神活動を指導する機能を演じることができる。

コトバと直観手段との結合の第一形式か第三形式が用いられるのは、教師が事物の性質についての、または、過程についての知識を生徒たちに与えることを課題として、その知識が直観的な知覚によつて獲得されるような場合である。

知識の伝達が、生徒たちの直観的な知覚によつて獲得されるか、或は、「でき上つた形で」のみ授けられるか、という知識の種類によつて、前者はコトバと直観手段の第一形式か第三形式が用いられ、後者はその第二形式か第四形式が利用される。そして第一形式と第二形式は、知識を他のものより強固に定着させることをたすけ、また、生徒たちの観察力と積極的な精神活動とを他のもの以上に発達させる。上記の教授課題を遂行するばあいには、知識の伝達にも生徒たちの積極性の発達にも同時に役だつような形式を、すなわち、第一の教授課題を解決するには結合の第一形式を、そして、第二の教授課題を解決するには第二形式を、優先的に用いるべきである。

以上は、ザンコフのコトバと直観手段の結合形式に結晶された教授過程の理論である。これは、さらに、教授学における教授方法の問題にちなんで解明されねばならない。(註11)

ザンコフによれば、教授の一般的方法と、コトバと直観手段の結合形式との間には、はつきりした差異があるとともに、類似点もある。

教授の一般的方法とは別なものとして、コトバと直観手段との結合形式ということは、コトバと直観手段とを、それらのものの統一におい

て適用することにかゝつておる。教授の一般的方法は、コトバの利用にかんするか、あるいは直観手段の利用と対象の観察にかんする、教授学的要求や規則の解明を問題とするのであるが、結合形式というのは、コトバと直観手段の適用との関連の性格を問題とする。

一方、教授の一般的方法と、コトバ―直観手段の結合形式は、ともに教授の様式である点で類似している。生徒たちに、知識・能力・習熟を、どのようにして身につけさせるか、という教授過程の同じ側面が、教授の方法へも、結合の形式へも反映される。したがつて、教授方法の問題は、結合形式の検討によつて解明される。

教授の方法は、もつとも近い教授学的目的に依存する。たとえば、生徒たちに新しい知識を知らせるため、また、知識を改善するためには、書物を使う作業は、適用してよいが、知識を点検するためなどには適用してはいけない。

教師のコトバと直観手段との結合様式にも依存関係があることは、さきに述べた。すなわち、第一形式・第三形式は、対象の外観を知らせるためには利用できるが、諸現象のなかの抽象的な連関や相互関係、直接的には知覚されない連関や相互関係（たとえば水が蒸気に変化する過程それ自体）の学習には適用できない。同時に、結合の第二形式と第四形式は、この後者の課題には適用されるが、対象の外観、直接的に知覚される性質を、知らせるためには適用できない。

そして、教師のコトバと直観手段との結合の第三形式は、教師の言語伝達から知識をうけとるばあいに用いられ、第一形式は、教師のコトバを知識の源泉とするのではなくて、生徒たちが自分で知識を獲得するのに必要な条件をつくりだすばあいに適用される。このように第一形式や第三形式が利用されるばあいには、直観手段の機能にもはつきりした違いがみられるから、この二つの結合形式は、教授様式として異質なものであることができる。

教授の諸様式においても、異質性を搞出することによつて、それらの相互関係が明確化され

るのである。この明確化は教授過程の研究の結果にまたねばならない。

これらのことを、教師の力量の点で具体的に、次のようにいわれている。(注12)

「教師は、おゝくの他の教授学上の様式や手法のなかでも、結合の諸形式をよく知つており、さらにまた、それらのものの変形、それらのなかの各個のものの特徴、それらの諸形式の効率の法則性、それを抛りどころとしているそれらのものの比較的な科学的評価をよく知つていなければならない。教師には、どのような具体的な条件のばあいに、あれこれの結合様式が適用されて成功をおさめることができるのか、わかつていなければならない。教師の創造的な労働は、それがこのような土台のうえにおかれているとき、教授過程の知識によつて照らされていない探究よりも、はるかに大きな結果をもたらすであらう。」

小論のはじめの方で述べた、教授過程論は授業方式の改善に直結してはいない、という矛盾にみえる提言の意味は、すでに解きあかされたであろう。ザンコフは答える。「教授過程が従つていゝる諸法則の解明は、教授の改善や、教授過程の奥底にひそんでいる内的資源の可能性を、はかりしれぬほど増大させる。」

四

教授過程の理論は、授業分析という着実な作業を通して、教育実践と教育研究が統合されることによつて、はじめて、構成が可能となる。それは大学その他の研究者と学校現場の教師とが協力し、密接に手をたすさえなければ進められない。そして、そのような研究方法こそ、科学としての教育学をみゝりゆたかなものとし、今日の意味を生みだすのである。

教授過程の解明のためには、このような理論と実践の両側の協力を必要とするだけでなく、授業の観察や記録の装備を欠くことができない。優れた相当数のスタッフのほかに、テープレコーダー・カメラによる録音・撮影の操作に頼らねば、分析の十分な資料をととのえにくい。これらを活用する技術、技術の背景となる教育研究

者としてのセンスも重要である。

これら授業分析の条件整備の困難もあつて、わが国では教授過程の問題は、まだ胎動期を出ていない。しかし、僅かな胎動こそ貴重な曙光というべきであろう。それは、やがて、これまでの教育学の弱さを、たとえば、その観念論的な不毛性を、また、はいまわる経験主義の無効性を克服し、教育課程や学習形態の機能と系統を整合ならしめ、学校教育に子どもたちの全面的発達を期待させるのである。

いま、わが国で、教授過程の研究成果とされるものをあげれば、次の労作がある。

矢川徳光	訳	ザンコフ	授業の分析	上・下
細谷俊夫	訳	オコン	教授過程	
大橋精夫				
木原健次郎	著		教育過程の分析と診断	
砂沢喜代次	編		学習過程の実践的研究	
広岡亮蔵	著		学習過程序説	
山口大学	光小学校		学習活動と授業過程	
富山市	堀川小学校	著	授業の研究	
名古屋大学	グループ		名大教育学部紀要	

第5巻

明治図書刊 現場の授業研究（現代教育科学、第14号）

これらは、ほとんど理論と実践の二つの側の融合による成果であるが、このうち、光・堀川両小学校の研究は、永い実践の積み上げとして、実践→研究の過程をいくたびか通して、まさにいたるべき帰結として生まれたものである。いわゆるげんばの教育研究として、授業分析をすゝめ、それだけ現場的発想に富み、授業研究の日常性を示唆しているものがある。

この両校の研究は、それぞれ、校長の言葉に、その発想と姿勢がくみとられる。すなわち

「昭和23年、独自の観点に立つて、『生活実践と実力養成のための』カリキュラムを構成し、爾來……一連の研究と実践を続けて参りました。（中略）

実態分析から浮かび上つてきた子どもと教師双方に見出される問題点を究明し打開していく方法として、昭和31年以来、単なる「研究授業」ではない包括的にして科学的な「授業研究」を試行し、どこにその原因がある

か、それをどのように打開していけばよいか、目下、その研究にとりこんでいる次第であります。」^{〔註13〕}

「わたくしたちは、このような、教育における最も基本的な問題ととりくみ、「子どもの思考をどのようにして育てたらよいか」ということを主題に、授業研究をつづけてきたのであります。わたくしたちのこのような研究は、不意にできあがつてきたものではありません。わたくしたちは、日本のすべての先生がお苦しみになつたと同じように、いわゆるカリキュラム改造の問題にも心魂をうちこんで努力しました。幾多変転きわまりない教育思潮にも、まともにぶつかつて、指導法の改善にも努力してきました。（中略）子どもを知ることの必要と、子どもの内からなる力を伸ばすことの重要性を痛感し、また、そのための研究方法として、いかに科学的・実証的な研究態度が必要であるかということも痛感しました。さらにまた、研究における職員の協力体制の必要さも痛感しました。そして、今日わたくしたちがわたくしたちの学校で採用している研究の内容と方法と組織をつくりあげたのであります。」^{〔註14〕}

ながいこの引用は、教授過程を定式化する授業研究が、科学的であると同時に、日常的である、という教育学的真実を明らかにする。これまでの研究授業が、粗大な高踏批評を以て終る行事であつたのにひきかえ、授業研究は、きわめて謙虚で、しかも、切実な日常活動であること、しかも、日常性をもつがゆえに、科学的で、かつ、実証的でなければならない、という事実を、この二人の校長は、つましく、かつ、力強くうつつたえておられる。

ただ、ここで問いかける反論は、次のものである。「教授過程の多くの法則性がまだ解きあかされていないのに、先進的な教師たちは、教授作業において、いつたいどのようにしてみごとな結果に達しているのであろうか？」^{〔註15〕}

さきに、島小学校の実践にふれて、それは教授過程論や授業分析のミニマム・エッセンスの露呈である、といつたのはこれである。

そこでは、科学的・実証的な授業分析は、録音や撮影の手続きを、多かれ少なかれ、すぐれた校長の力量において、簡潔になしとげているのである。つまり、教授過程を、意識的に、或は意識しないで、しかも、客観的法則に一致させているのである。

しかし、この手法は名人芸である。それ自体は貴重であり有益であるが、一般化にはなじまない。名人ではない通常の教師にとつては及び難いものである。この手法は、「自分の実践活動のなかで、いわば、それらの法則性をさぐり当てていく」のである。これに対し、法則性を一般化し、日常化していくためには、「たとえば、効果が幾回もの適用によつて明らかになっているような手法」を選択し、「よりよい手法を選択しながら、授業の構造をかえたり、そのなかへ建設的な点検や補足や、変更をとりいれたりして、教師が自分で行つた教授＝教育作業を、批判的に分析し、教育科学のなかで定式化されている教授学の命題をよりどころとして教授実践を改善していくのである。」^(註16) 教授過程の法則性・科学性・日常性は、たがいに、他によりかかりながら、自らを主張しているものであり、それでもつて教育科学のきびしさとゆたかさをもたらす本質的な属性である。

教授過程の科学性・法則性及び日常性をうちたてる地道な研究一実践を、さきの二つの学校の報告に詳しくみることが出来る。いま、そのあらすじを、「授業研究の進め方」でながめよう。

まず、堀川小学校の場合は次のようになっている。

1. 事前研究

まず研究の主題が決定され、それにもとずいて授業案が作られる。授業案は教科部会の検討を経て、事前研究会に提出される。ここでは、観察者が、授業者の意図や、観察する内容を理解し、教材についての考え方や、学習計画について検討する。さらに観察の分担や記録の方法についての検討が加えられる。

2. 観察授業

観察者が分担にしたがつて、助言・資料・行動・発言などあらゆる角度から、教師や児童の動きを詳細に記録する。

3. 観察記録の整理

分担して記録したものを照合したり、確認したりして、整理して印刷する。印刷された資料は、それぞれの反応がてらし合わされて、見やすいように番号をつけ、実践記録としてできあがる。

4. 解釈研究

実践記録によつて、問題になる学習段階や、子どもの反応のしかたから、問題になる児童がとり出される。そこでは、子どもの発言や行動の意味に解釈が加えられて、学習の構造や具体的な指導法の研究が進められていく。

5. 問題点の整理

学習の構造や指導法の問題点が整理され、比較研究のための授業が計画される。

この授業研究のすすめ方は、骨組みを示しただけであるが、その血肉である実際例は、まえにあげた同校の著書に示されている。ただ、ここでも、最後の(5)問題点の整理で、ふたたび、比較研究のための授業が計画されていることを注目したい。げんばの教育研究が、研究→実践、さらに再研究→再実践と深められ、教授過程の法則性・科学性および日常性を、しだいに高めていく過程を見るのである。

光小学校のばあいも、同じ過程をたどつて、授業研究が進められる。すなわち

- (1) 授業研究の主題設定
- (2) 学習指導案の立案
- (3) 実演授業のオリエンテーション
- (4) 実演授業の展開とその記録
- (5) 実演授業観察記録の整理
- (6) 授業後の記録中心の研究討議
- (7) 研究結果の反省と活用

であつて、この進め方にも、なお、反省の余地が存することを付言されている。委細についても、前者と同じく、この学校の著書にゆずらねばならない。

五

教授過程の法則性を求めようとする授業分析が、教育学に科学性を確立するものであり、教育実践における手法の一般化をもたらすものであることは明らかである。しかし、この研究に対し、次のような問題点が指摘されている。^(注17)

(1) 評価の観点が明確でない。

教師と生徒との授業時間中の質疑応答を、その内容や性質にしたがって分類する方法が、一般に、広く用いられているようである。その分類や判定の規準が、つまり、評価の観点が、必ずしも適切とは思われない場合がある。……授業進行の山や谷を考へて、そのポイントにおける教師と生徒集団との考え方の関わりあいを、その前後と照応して綿密に追求するような方法がとれないものであろうか。

(2) このことと関連するが、指導形態の問題を外して、授業分析を一般的に論じようとするのは誤りではないか。(以下略)

(3) 認識過程の研究成果から、性急に教授段階理論を導きだそうとしている傾向がみられる。認識過程をそのまま教授過程に適用しようとする考え方は、系統的知識注入の可能性を、きわめて安易に前提としているとしか考えられない。

(4) さらに、授業分析に当つて、子どもの認識過程の研究が必要であることはいうまでもないにしても、この分野の研究は、すでに、一般化された形で紹介されている外来の理論によりかかっていたり、そうでなくとも性急な一般化を急ぎすぎる傾向がみられる。

教材の性質に応じて、もつと緻密に追求することを考えるべきではないだろうか。とりわけ憂慮にたえないのは、数学や自然科学的教材を例として、かなり形式化された思考の過程を無反省に一般化しようとする傾向がみとめられるということである。ヘルバルト派のいわゆる形式段階が、自然科学教材についてはもつとも好適のものであるという信仰が現場教師の間に長く残っていたという事実を、一体どのように考えるか、これらの人々に伺つてみたいような

気がする。

(5) 教授＝学習過程の研究を、人間関係という観点から統一的に捉えるという考え方は、たしかに一步前進したものであるにはちがいないが、それにしても、一体、何を接点として両者が切結ぶというのかという点になると、単なるコミュニケーション理論では「靴を隔てて」の思いを免れない。

これらの批判は、研究の日が浅いわが国の教授過程の理論や作業にとつて、あたたかく、かつ、きびしい。

評価の観点が明確を欠くのは、分析記録の解釈の態度と方法の吟味の不充分ということになるであろう。いま、こころみに、堀川小学校でとられている解釈研究の方法についてみると、とりあげる場面・人員・主題にしたがつて、つぎの三つの方法をとつている。^(注18)

1. 全過程について解釈する方法

授業の過程にしたがって各段階ごとに区切り、問題になる発言や反応をとらえて解釈する。学習の構造や指導法(発問・発言のとりあげ方・助言・とりあげられた資料の影響など)が、具体的な子どもの反応や発言にもとづいて吟味される。全体観察の場合に多くとられる。

2. 学習過程の一部分に限定する方法

授業過程のうち、特に問題のある段階に焦点をしばつて、解釈研究する方法で、時間が制限されている場合にとられる。残りの段階は教科部会の解釈研究に移される場合がある。

3. 抽出児童の反応を追つて解釈する方法

抽出児の反応をみて、その子どもの考えがどのように変化していつたかに眼をつけ、変化のふしぶしをとりあげて、その原因を考える。子どもの考えを発展させたり、停滞させたりした条件をあげて、その立場から、学習の構造や具体的な指導を吟味する。教科部会の研究では、ほとんどこの方法をとつている。堀川小学校のこの解釈研究の方法は、その授業研究の基本的な態度、すなわち、「学習が子どもの要求をみたしているか」「ひとりひとり

の子どもが積極的に学習に参加しているか」「生きてはたらく学力となつているか」という観点に立つて、一時間中の発言を収録し分類し、しかも、授業進行の山や谷を考え、学習過程の一部分に限定したり、抽出児童の反応を追つたりして、子どもの思考のすじみちを明らかにしている。光小学校の理科の授業で、学級の学習傾向を代表する三児を選び、光の屈折の事実を教えるなかで、科学的知識のみを教材とする狭い枠をのりこえ、光の屈折の法則が、その三児に「どのようなつながりにおいて把握され、どのようなはたらきをもとうとしているか、という点にまで立ちいつて追求しよう」としている。

評価の観点については、これらの学校の教授過程においても、かなり厳密に検討されているが、さきの論者の批判にたえるまでにはいたっていない。

指導形態との関連では、前説でふれたザンコフの「教師のコトバと直観手段の結合」の四つの形式が、何らかの解答を与える。ザンコフは、それを教授様式としてとらえている。「教授の一般的方法と、コトバと直観手段との結合形式というものとあいだには、根本的な差異はありはするが、両者の類似点は、それらともに教授の様式であるというところにある。教授の方法へも、結合の形式へも、教授過程の同一の側面が反映されていく。それは、すなわち、知識・能力・習熟を生徒たちの身につけさせるということは、どのようにして、どのような道すじで、実現されるものかということである。したがって、教授方法の諸問題の検討は、われわれの研究の結果に照らすことによつて、完全に可能となるのである。」(注19)

ザンコフの確信にみちた記述は、教授過程の同一の側面が、教授方法や指導形態と、教授様式として類似のものであると教えている。知識・能力・習熟を子どもたちの身につけさせる方法や道すじという点で、教授過程と指導形態とが一つにとらえられている。

さらに、さきに引用した批判にみられる認識過程や教材との関連については、広岡亮蔵氏や

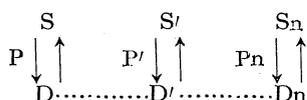
名大グループの労作に、まつところが大きい。

広岡氏は、学習過程(L)を、目標(P)と教材(S)と発達(D)などを、おもな変数とする関数であるとしている。(注20)

$$L=f(P, S, D, \dots)$$

これら三つの主要変数は、分析的につきのことをしめす。目標=教育的価値・学習の方向。教材=社会的文化・学習の客観的材料。発達=子どもの心理的素地・学習の主體的はたらき。また、三者の関連は、次のようになる。「ある発達状態は、じぶんの可能はんいの教材を限定する。これらの可能教材のなかから現実教材をえらびだすのに、目標が役割をえんじる。この現実教材をとりいれることによつて、最初の発達状態は変容をうけて、一段たかい発達状態に向上する。」この運動はさらに、幾たびか繰返される。

この学習過程の図式は、教授過程をもう一つの面から眺めたものといわれるであろう。この図式は、次のようにえがかれる。



そして、この図式の中央に、教師のコトバと直観手段の結合」という軸をとおしてみれば、ザンコフの理論を図式化することとなる。

オコンが『教授過程』の冒頭に述べているように、教授過程は教授学的研究の主要な対象である。教育科学は「もつばら、教育科学のしたがるべき諸規範のみを定めるということをやめて、教育諸過程の合法則性をたずねることに専念する」ものとなつた。この性格は、科学としての存立条件であり、これを深求することによつて、われわれは、今日の対立する価値観による教育状況の困迷に、自信をもつて、対決しえるであろう。

参考文献

- 注 1. 重松鷹泰「授業研究の意義」(明治図書『現代教育科学』14号、1頁)
 2. } W・オコン、細谷俊夫訳『教授過程』(明治
 3. } 図書、9頁)

4. 広岡亮蔵『学習過程』（明治図書）14頁
5. 前掲書（注4）17頁
6. 長尾十三二「教授—学習過程の総合的理解」
（明治図書『現代教育科学』14号、43頁）
7. 前掲書（注2）2頁
8. ザンコフ、矢川俊光訳『授業の分析』下（明
治図書、329頁）
9. 前掲書（注8）13頁
10. 前掲書（注8）122頁以下
11. 前掲書（注8）289頁以下
12. 前掲書（注8）327頁
13. 山口大学 光小学校『学習活動と授業過程』
（誠信書房）1頁
14. 富山市堀川小学校『授業の研究』（明治図書）
3頁
15. { 前掲書（注8）328～329頁
16. {
17. 前掲論文（注6）45頁
18. 前掲書（注14）36頁
19. 前掲書（注8）290頁
20. 前掲書（注4）122頁