

学習指導体制の研究

教授・学習過程における教授行動の分析

教育学教室 小林 洋一郎

序

授業研究の対象として、最も関心もたれるのは、授業における教師の行動である。教師は、授業を実施する前には、教材研究をし、学習者の能力のレベルや学習レディネスを考慮して、指導計画を立てる。そして、授業の過程や終了後に、当初の目標がどの程度達成されているかどうかを評価し、次の指導の手だてや次回の授業設計の方策を考える。授業以外の教師の指導行為も存在するわけであるが、教師の教授能力が問われるのはやはり授業で展開される教授行動であり、それが学習者や学習行動に与える影響であり、どのような学習成果をもたらしたかということである。

授業は、教師の情報提示に始まり、情報提示に終るといっても過言ではない。教師がいかなる方法で教材を提示し、子どもに、何をどのように思考させたかによって、学習の質が決まってくる。ある教科の指導では、教師は、目標を達成するために必要な教材及び選択された情報を提示し、それに含まれる事項や情報の意味を説明したり、発問することによって、子どもたちの思考を誘発し学習の構えや方向を決定している。教材提示の仕方にも、教師の経験を直接に語り、あるいはモデル行動の演示を通して行なうものから、教科書やプリント資料のような活字メディアによるものや、実物や模型、録音テープ、写真やスライド、フィルム、テレビのようないわゆる視聴覚メディアによる場合などがある。しかし、教材を提示しただけでは、必ずしも学習行動が形成されないところに授業のむずかしさがある。つまり、教授行動は、教材の提示の仕方に密接に関連して、学習者の思考や行動のプロセスを制御する方法と関係が深いのである。

教師と学習者の相互作用を問題とする研究にとっては、教授行動の詳細な観察は不可欠のものである。それは、授業における教師と学習者の相互コミュニケーションの過程を分析することに発展していく。その一つの手だてとして、カテゴリー観察法と呼ばれる方法があり、教育工学的手法とあいまってより精密な行動分析がなされるようになってきている。その一つの具体的な適用例は、第III章の中でとりあげるつもりである。

I 授業における教授行動の性格

教授・学習過程を制御の観点から考えると、教師が、学習者の行動や思考のプロセス（過程）を、効果的に制御していくことが望ましい。プロセス制御の特質について次のように整理される¹⁾。

プロセス制御は、①、制御対象があまりよくわからない場合が多い。②、多変数制御である。この場合、多変数の間に相互作用、相互干渉がある。③、目標値が時間の関数で表わされる。④、プロセス制御は、“状態”を制御することが目的であるため、その時々の状態を正確につかむのに各種のフィードバック信号が必要である。従って、プロセス制御は多くの検出部を必要とする。そして、人間を記憶装置や学習機構を持っているブラックボックスにたとえれば、教育システムはプロセス制御的に扱ってゆくことが有効なのだということになる。

駒林邦男氏は、教育学で「制御」という用法が使われるようになったのは、主として、教授・学習過程へのサイバネティカルな方法の適用と関連してのことであるというランダの発言を紹介し、教育サイバネティクスとは、「効果的な制御」という観点から教授・学習過程を分析、評価し、いっそう効果的な制御を可能ならしめる教授・学習過程を設計し、その実現を保障する諸条件、諸手段を創出し、開発するさまざまな試みの総体のことであると規定している²⁾。また、彼は、タルイズナによる制御の分類に従って、離散的な制御と循環的な制御を区別し、前者はフィードバックのない制御であり、後者は、フィードバックと調節とがある制御であるという。しかも、循環的制御には、「暗箱」原理による制御と「明箱」原理による制御があり、前者の場合、フィードバックおよび調節は、「出力」つまり最終の産物、結果だけを考慮して行なわれる。この「産物」に到る道すじは、いわゆる「暗箱」のままに残るが、後者にあつては、フィードバックは、最後の産物（出力）がどのような道すじを通って得られたのか、その道すじ、方法に関する情報をもたらしてくれるのであると述べている³⁾。そして、教育学的制御にとっては、心理活動の既成のメカニズムを単に利用するにとどまらず、この入力と出力をつなぐ「中間の環」としての心理活動のメカニズムを改善し、新たに形成していくことが必要であるという。

「結果の知識」だけが循環するような、「暗箱」原理によるサイクリカルな制御ではなく、あらゆる行動の背後にある過程、入力と出力を媒介する過程、つまり「中間の環」をなす思考過程をどのように形成し、制御していくかが問題である。

この中間の環をなす思考過程の形成は、学習者の認知構造の組織化にともなう同化作用と発見過程を適度に制御することによって可能となる。そのために、まず、授業を構成している諸要素の特質と機能の関係を明らかにしなければならない。

II 授業のシステムズ・アプローチ

授業におけるシステム・アプローチとは、教授—学習の構成部分を分析的に把握し、機能的な相互関係を見極め、対象全体を教育目標に向って効率的に機能するように操作することである⁴⁾と考えられる。授業は、教師、学習者、教材（情報）の三元的な関係において成立しており、その構成要素である教授行動と学習行動と情報構造とが相互に作用しながら、教育目標によって統一されている発展的な過程である。授業はまた、学習の成立を意図したシステムであり、学習行動と思考のシチュエーションを制御するプロセスである。授業を一つのシステムとして把握する場合に、授業システムの構成要素をどのように分析するのかということは、研究対象の性格を決定する重要な問題である。

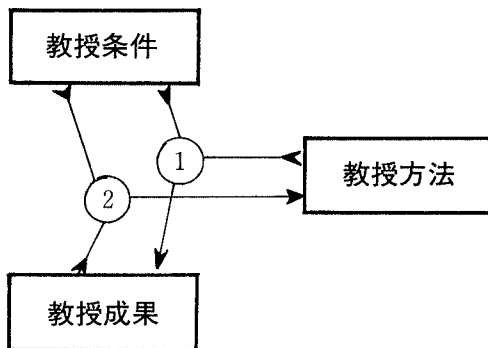
どのような教育現象も無数の属性、側面の総和とみることができる。しかし、研究や制御のためにとりあげられるのは、それらの属性、側面のうち的一部分である。そして、何らかのきまりに従って、とりあげられた諸属性、側面に一定の数値を当てることができるとき、これらの属性、側面

は「変数(変量)」と呼ばれる⁹⁾。教授・学習過程における教師の教材提示の明瞭さ、さまざまな教授スタイル、熱心な態度、内容の構造化といった一般的用語で記述されているような行動は、もっと明確にされ、評価過程に有益であるためには、それらの行動は、特定の変数や教授能力に結びつけられなければならない。例えば、一般的に「教師の暖かさ」といっても、児童、生徒に対する友好的な、親密な、情愛の深い教師の教室行動と結びつけられてはじめて明瞭になるのである。一般的に、変数という言葉は、特定の行動が観察され、記録されるべきである用語に関係している。また、変数は、行動が測定される方法を明確に述べることによって、行動を詳述するのである。つまり、変数自体は行動的概念というよりも、測定される教授行動の正確な記述にかかわっている。一般的な行動的概念は、変数を引出すために用いられ、変数は、次のレベルの行動的説明を決定するために用いられる。分析の単位をカテゴリと呼び、いろいろなレベルが考えられるが、ある基準のもとに分析される対象あるいは単位を要素、あるいは変数と呼ぶことがある。

ライゲルスとメルルは、教授変数の分類に役立つ三つのカテゴリを提案している⁹⁾。第一は、方法と作用し、かつ教師に操作されえない「条件」である。方法と作用し、しかも操作される条件は、結果において、指導の結果を改善するための方法となる。第二は、異なる条件のもとで、異なる成果を達成するためのさまざまな手段を含んでいる教授「方法」のカテゴリである。すべての方法は、教師に操作される。もし、ある方法が与えられたシチュエーションで操作することができないならば、それは条件となる。それ故、条件と方法は固定したカテゴリではなく、設定状況によって変化する。第三のカテゴリは、異なる条件のもとで、教授方法の価値の尺度となるさまざまな効果を含んでいる教授「成果」である。

教授条件、教授方法、教授成果の間には、二組の重要な相互関係があるという。(図表1参照)すなわち、一組の関係は、条件変数と方法変数は独立変数、そしてそれらの媒介変数は、従属変数である成果変数に対して一定の効果を生み出すために相互作用する関係である。第二組の関係は、

図表 I. 教授変数の三つのカテゴリと
二組の相互関係⁷⁾



期待される成果と条件は、相互作用する独立変数である。そして、それらの媒介変数は、従属変数であるよい教授方法を規定するために用いられる。

筆者は、以前に、第一組の関係に関心をもち、指導方法の差が学習効果にいかなる影響を及ぼすかについての実証的研究をしたことがある。すなわち、学習指導形態が授業の構造を規定する重要な要因と考え、小学校四年生を対象とした社会科と算数の授業で、教材の系統性を重視した解説的指導法のクラスと問題解決的思考を重視した探究的指導法のクラスを比較し、知識習得に関して言えば、成績上位者には探究的指導法が有利であり、成績下位者には解説的指導法がすぐれているという結果を得た。しかしながら、果して両クラスの子どもたちの条件を等質とみなしたことは妥当であったか、また、指導法の差を示す教授行動の区

別が明確でなかったのではないかという反省がある。さらに、指導法を実験的に比較する場合に、教授内容の提示形式を一定(例えばプログラム教授のような)にすることの必要性を感じたのであ

る。授業の実験的研究を厳密に考えれば考えるほど、教育における実験計画の条件統制の困難さにつきあたる。また、授業の実験的研究には、要因（条件）の統制に関連して、変数の交互作用の問題がある。

したがって、授業研究の段階としては、指導法の差を強調した実験的授業を実施する前に、授業にあらわれる教授行動を分類するカテゴリーを考察する必要がある。授業の類型化や指導法の特徴は教授行動の量的あるいは質的な相違として示されるのである。

一般的には、独立変数としての教授行動が、従属変数としての学習行動の変容過程に影響を与えるものと考えられ、教授行動と学習行動の独立性と相互作用性が授業研究の対象となる。

III 教授行動分析のカテゴリー

授業研究を客観的なものにするために、授業研究の方法が模索されてきた。現在の研究の動向は、認識論的な授業研究を基礎としながらも、情報理論やシステム工学の影響を受けた教育工学的手法を取り入れた研究が盛んに行なわれるようになってきた。すなわち、授業のシステム分析によって授業を構成しているさまざまな要素を析出し、それらの組み合わせ、パターンを設定し、授業の設計、実施、分析、評価というサイクルを通して、授業の改善をはかり、設計と評価に関する技法を開発していくことに焦点がある。今まで行なわれてきた授業分析の多くのものが、授業を教師と生徒のコミュニケーションのプロセスととらえ、教師と生徒の相互作用の分析に注意が向けられてきたのである。そして、観察と分析のためのさまざまなカテゴリーが発展させられてきているが、それらを分類すると、三つの主要なシステムに類型化されるようである。

第一のものは、ベラックたちの「授業コミュニケーションの分析」の研究に代表されるもので、いわば、認知的システムと名付けることができる。彼らは、教師と学習者の言語的な行為を分析する主要なカテゴリーとして、(A)構造づけること (structuring), (B)誘引すること (soliciting), (C)応答すること (responding), (D)反応すること (reacting) の四つに分類し、これらの基本的な言語による行為を教授学的手法と呼び、これらのある特定の結びつき方を教授サイクルと名づけたのである⁸⁾。

構造的手法とは、授業をどのように展開するかを考えながら、教師がコミュニケーション過程を制御する方略を考えたり、話し合われるべき話題や問題を構造づけることである。誘引的手法とは、言語的な応答を引き出したり、学習者の注意をあるものに向けさせたり、あるいは、身体的な反応を引き出したりするものである。質問することが中心で、命令、指示、要請などもこのカテゴリーに分類される。応答的手法は、誘引的手法と呼応する関係にあり、教師の質問に対する学習者の答えは、応答的手法に分類される。反応的手法は、先行する発言を修正したり、あるいは評価する。たとえば、生徒の応答に対する教師の評価は、反応的手法と考えられるのである。

これらの手法の組み合わせによって、特徴ある教授サイクルが現われる。また、これらのカテゴリーを意味の次元と結びつけることによって、教授・学習過程を分析したり、診断することのできる特定のパターンを提供してくれるのである。すなわち、授業を特色づけている言語的コミュニケーションの内容分析を通じて、教師と学習者の機能をはっきりした型で定義づけること、また、教師および学習者が、何について、どの程度、いつどんな条件のもとで発言し、どんな結果をもたらしたかを分析する手続きを示しているのである。¹⁾

第二には、フランダーズの研究に代表されるもので、授業における教師の発言や態度が、授業の雰囲気を作り出すという考えのもとに、教師の言語的行動の分析をするもので、いわば情緒的システムとよぶことができる。

フランダーズ(N. A. Flanders)の「相互作用分析のためのカテゴリー」と分析の方法は、この領域での研究のモデルとして、多くの研究成果を生み出している。

わが国では、フランダーズの方法を用いた授業分析をとりあ

げ、実施しているのは加藤幸次氏である。彼は、著書「授業のパターン分析」の中で、どの教室にも特定の雰囲気があり、しかも、この雰囲気は、教師が主導的な役割を果たしながら長い間にわたって、徐々にかもしだしてきたものと考えられるとして、10クラスの授業分析を行なった¹⁰⁾そして、授業のパターンとして、発問一応答モデル、探究モデル、発言促進モデル、批判・正当化モデル、沈黙・混乱モデルをとりだし、分析結果をうまく表わすマトリックスを考案している。

アミドンとハンター(E. Amidon, E. Hunter)は、フランダーズの分析カテゴリーを認めた上で、修正した相互作用分析のカテゴリーを提案している¹¹⁾。修正されたシステムは、フランダーズの基本的な10のカテゴリーを残したが、その領域のいくつかに、より精密なデータの分析ができるように、付加的なカテゴリーを加えたのである。(図表3参照)

図表3は、5の講義のカテゴリーのみ、筆者が便宜的に、a. 課題構成とb. 情報に分類したものである。実際に授業記録を分析する場合に、他の分析カテゴリーに入らないもので、直接授業内容に関係のない教師の言語行動を課題構成とし、直接必要なかわりをもつものを情報として区別したのである。

この分析カテゴリーを用いて実際の授業記録を分析する場合の方法を考えてみよう。フランダーズの方法では、観察者は教師と生徒の言語行動についての図表2の10のカテゴリーにより発言を分類し、符号化していく。そのような符号化は、原則として、3秒ごとに行なわれることになっている。しかしながら、実際に授業を観察しながら、言語行動を10のカテゴリーに分類していくのは、相当の訓練が必要であるし、また、録音を聞きながら、記録したものを3秒ごとにチェックしていくのも大変な仕事である。そこで、筆者は、ある意味をもつ文章や句、あるいは単語といった「思考単位」による分け方をする。附表にあげた六年生の授業記録は、始業より8分間のもので、46分の授業の導入部分である。符号化された授業記録をマトリックスに移しかえたものが図表4である。

図表2. 社会的相互作用分析のカテゴリー⁹⁾

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	発	(8) 生徒の発言——応答的
	言	(9) 生徒の発言——自発的
		(10) 沈黙あるいは混乱

図表 3. 修正カテゴリー

教師の発言	1. 感情受容	
	2 a. 称 賛	
	2 b. 称 賛 (公的基準による)	
	2 c. 称 賛 (私的基準による)	
	3. 考えの受容	a. 叙述的 b. 推論的 c. 一般化
	4. 発 問	a. 認知的記憶に関するもの b. 収束的質問 c. 拡散的質問 d. 評価的質問
	5. 講 義 ¹²⁾	a. 課題構成 b. 情 報
6. 指 示		
生徒の発言	7 a. 批 判	
	7 b. 批 判 (公的基準によるもの)	
	7 c. 批 判 (私的基準によるもの)	
生徒の発言	8. 生徒の応答	a. 叙述的 b. 推論的 c. 一般的
	9. 生徒の自然的発言	a. 叙述的 b. 推論的 c. 一般化
	10a. 沈 黙	
	10b. 混 乱	

マトリックスに移す場合に、一連の符号の最初と最後に 10 を置いて、最初から二つずつ組み合わせていく。附表の例をとれば、10 a と 5 a, 5 a と 5 a, 5 a と 4 a, 4 a と 8 a, 8 a と 4 a……という組み合わせになる。10 a と 5 a とは、縦の 10 a と横の 5 a のまじわったマトリックスのます目に、一つを数えることを意味する。このようにして、マトリックスが作成されたのち、マトリックスの解釈をすることになる。発問の分析という観点から考える時、マトリックスは三つの視点より解釈できることになる。

図表 4 における縦の 4 の領域は、教師の発問が、どのような発言を導くかを示す。例えば、縦 4 と

横 8 のます目は、教師による発問に対して生徒による答えが後続していることを示す。この表の数字は、授業の最初の部分だけであるが、教師の発問がなされて生徒の応答があるという教師による制御の強い一般的な授業のパターンを示している。横の 4 の領域は、教師の発問に先行する発言の種類を示す。たとえば、縦 3 と横 4 のます目は、教師が生徒の発言を受容してから、さらに次の発問を発するという教師の言語行動が多いことを示している。

以上みてきたような授業における教授行動を分析するためのカテゴリーは、研究者により測定基準が異なるために、あるいは、観察者や研究者の熟練の程度によって、たとえ、同じ授業の分析を行なったとしても、異なるデータが得られることになる。多様な教授行動が、多くの観察道具を用いて調べられるわけであるが。授業における言語行動に限っても、その発言をどのカテゴリーに分類するか、またどこで区切るか、あるいは分析の単位時間によって測定結果に誤差がでてくる。これらは教授行動測定の安定性にかかわる問題である。この安定性の問題は、観察される授業の標本が、確実な標本であるかどうかを決定すること、及び観察システムに用いる教師の言語的コミュニケーションを適当に標準化するのに必要な観察時間の量を決定することに関係がある。平山満義氏は、システム観察法における観察単位の検討を行ない、3 秒間による時間単位の行動分類結果と Independent Clause による思考単位の行動分類結果が、どの程度一致するかどうかを検討する研究を行なっている。その結果、思考単位による行動分類と時間単位による行動分類とは、近似している部分よりも、不一致の大きい部分があり、両単位の互換性は少ないと結論している¹³⁾。平山氏も結論の部分でふれているように、システム観察法における観察単位は、両単位の互換性を求めるよりも、それぞれの単位のもつ意味と特性を考慮した上で、教授行動の測定の安定性と信頼性を高める方向で考えていかなければならない。

シャベルソンとアトウッドは、安定性のパターンを調べるために、いろいろのシステムから得られる要因を、次のような変数のカテゴリーに分類した¹⁴⁾。すなわち、認知変数、情緒的変数、教授様式変数、教室管理変数、及び対人的変数である。認知変数は、探究的活動や教授内容に関連した行動にかかわる要因を含んでいる。例えば、問題解決の要因は、クラスの生徒たちが考える問題を伝え、構造化（課題設定）する教師行動を表わしている。情緒的カテゴリーは、生徒に対する教師の感情表現及び生徒の感情に対する教師の対応にかかわる要因に言及するものである。教授様式のカテゴリーは、三つの様式が確認され、第 1 のものは、教師の考えよりも生徒の考えに方向づけられるスタイルである。第 2 のものは、教師の拡散的質問に対して収束的質問を使用することに関係した要因である。それらは、拡散的話し合いよりも一つの正しい答を導くことに主な関心がある。第 3 のスタイル要因は、教師が講義をすること及び教師の内容提示が主要な関心である指示的な諸活動を表わしている。これらの要因は、もっとも高い安定性を示すものとされている。次の教室管理に関連した変数は、不適切な行動や分裂的行動に対して、教師が処置や制御をすることであり、またおしゃべりをやめさせたり、批判したり、行動の変化を求めたり、何かしているのをやめさせようとするなどを含んでいる。対人的変数に関する要因のカテゴリーは、特定の生徒と教師との相互作用関係である。

第三のものは、多次元的システムともいうべきもので、わが国では教育工学の分野における坂元昂あるいは小金井正己氏らを中心とする研究グループの研究成果に代表される。これらの研究は、授業における操作対象（構成要素）として、教材とその配列、指導法、教授メディアの選択と位置づけ、形成的評価の内容、方法、タイミング、学習者の集団編成の型、教室環境等を考え、特に、教授・学習過程中的教師と学習者のかかわり合いを分析する技法を発達させてきている。そして、

教授・学習システムの設計に関連する目標分析や教材分析の技法、指導案の作成や評価問題作成の方法、授業のコミュニケーション等の技術をより精密にすることによって、教育実習生の訓練や、現職教師の研修に役立てようとする努力がなされているのである。

坂元昂氏は、授業の相関分析による授業評価のシステムを開発し、図表5のようなカテゴリにもとづいて、教師と学習者の行動を符号化し、それぞれの行動が授業中に質、量の面でどのように評定されるかをグラフで示すことによって授業診断に役立てている¹⁵⁾

図表5. 教授・学習過程評価視点表 (坂元による)

教 師	提 示	情報提示	目標提示, 内容提示, 資料提示, 説明, 演示, 実験
	反 応 制 御	喚 起	発問(問いかけ, 質問), 指名, 問あい, 反応要求
		統 制	指示, 誘導, 注意, 合図
	評 価	診断・評価	診断・評価
	K R	知的 K R	肯定, 否定, 承認, 助言, まとめ
情的 K R		はげまし, 賞賛, 皮肉, 反省, 無視, おわび, 冗談, しかる	
生 徒	受 容	受 容	見る, 聞く, 考える
	反 応	処理反応	読む, 書く, 話し合い, 実験, 操作(計算), 単純行動
		発 表	発表, 表現読み, 演示, 実験
		要 求	発表要求, 質問
		感 情	感情表現
	評 価	自己評価	確認, 了解, 訂正, 反省

また、宇川勝美氏は、独自の教授行動の分析カテゴリーにより、VTRによる授業の記録を分析し、定量的な授業診断尺度の開発と教生等の教授法訓練の改善を目標とした研究を進めている。初期の研究では、小学校算数の授業における熟練教師の教授行動の分析をしている¹⁶⁾。その結果、熟練教師の特徴として、次のようなことがわかったという。要約すると、(イ)、教授行動は児童の学習行動の約2倍である。この比率は、学年や指導分野によってもあまり差がない。(ロ)、教授行動を提示、反応制御、反応処理に分類すると、その比は1:2:1となる。(ハ)、熟練教師の授業では、学習行動を引出す発問、反応喚起行動が多く、管理的な行動が少ない。(ニ)、単一教授行動としては、指示、指名、発問、説明が他の行動に比べて量的に多い。などである。

このように教科別、学年別の熟練教師の授業分析を通して、教師行動率、教示率、発問率、多媒体率、反応促進率等を標準化し、教生の授業を分析した結果と比較することによって、教授法訓練の方法を示唆することができるのではないと思われる。

ところで、今まで考察してきたようなカテゴリー観察法を中心にした教授行動の分析にも問題点がある。一つは、カテゴリーに分類された行動についての観察者の間の判断の一致度の問題である。抽出された分類カテゴリーの妥当性を吟味するとともに、観察者の訓練も必要である。もう一つは、

教授行動の形式的側面の分析が中心で、内容面の分析が弱いという点である。内容面を重視した発問のカテゴリーについてみると、教師の発言、質問が学習者にいかなる種類の論理的活動を要求しているかにしたがって分類されている。たとえば、事実想起を求める質問、仮説をテストすることを求める質問等である。疑問型や論理的活動の型にもとづくカテゴリー群は、単純なものから複雑なものへと順序づけられる。そして、関係をみたり、仮説をつくったり、仮説を試したりする質問は、授業の質を決定する重要な契機となるのであるが、回数が少ないこともあって、カテゴリー分析では質的な追究の比重が軽くなっている。そのような欠点は、別のアプローチで補われなければならないのである。

注

- 1) 井上光洋, 『教育学の基礎』, 国土社, 1971, pp.90-91
- 2) 駒林邦男, 『思考の形成と制御』, 明治図書, 1977, p.17
- 3) 同書, pp.13-14
- 4) 持留英世他, 「授業の設計・評価に関する研究」, 『教育学研究紀要』, 創刊号, 福岡教育大学附属教育学センター, 1979, p.21
- 5) 前掲書2), p.51
- 6) C. M. Reigeluth and M. D. Merrill, "Classes of Instructional Variables", *Educational Technology*, 19 (March, 1979): p. 6
- 7) Ibid, p. 7
- 8) A. A. ベラック, H. M. クリバード, R. T. ハイマン, F. L. スミス; 木原健太郎, 加藤幸次訳, 『授業コミュニケーションの分析』, 黎明書房, 昭和47年
- 9) 加藤幸次, 『授業のパターン分析』, 明治図書, 1977, p.25
- 10) 同書, pp.20-68
- 11) E. Amidon and E. Hunter. "Interaction analysis, recent developments," In E. Stones & S. Morris (Eds.), *Teaching Practice*, 1972, p.201
- 12) 筆者が便宜的に、講義のカテゴリーを課題構成と情報に分けた。詳細は本文参照のこと。
- 13) 平山満義, 「授業分析の方法に関する研究(1)」, 北海道大学紀要, 第28巻, 第2号, 1978
- 14) G. D. Borich, "The appraisal of teaching: concepts and process", 1977, pp.353-354
- 15) 坂元昂, 「坂元グループにおける教授学習システム」, 大塚明郎編, 教育学の新しい展開, pp.92-93
- 16) 宇川勝美他, 「VTRを中心とする授業システムのメディアと方法の最適化の研究」, 第1報, 昭和48年, pp.

附表 小学校六年の授業記録（始業より8分間の授業の記録）

- T：社会科の方ではもう少したないと実際にはこのページにはいきませんが、^{5a}／えー、ところでまだ学習してないところについては先生が多少補っていききたいと思いますが、^{5a}／ところで、時代はいつですか。^{4a}／
- S：明治時代（少数）^{8a}／
- T：今日、学習するところは？^{4a}／
- S：明治時代（多数）^{8a}／
- T：明治時代ですね。^{3a}／ところで、明治時代の学習に入る前に、社会科の学習でやった^{5a}／（板書）……江戸時代の身分制度を少し復習をしてみましょう。^{5a}／夏休みもあつたので相当羽根がはえて逃げてる人があるかも知れません。^{5a}／
- T：まず、江戸時代の身分制度っていうのはどんな形でしたか。^{4a}／……君、どんなのを身分制度といったかいなあ。^{4a}／
- S：士農工商といって、四つに区別されていたんだと思います。^{8a}／どうでしょうか。（いいです）（一部の児童）
- T：つけくわえないかな。⁶／
- S：……さん
- S：商の下に、まだその他に低い身分があつたと思います。^{8a}／どうでしょうか。（いいです）（一部の児童）
- T：もう一つあつたですなあ。^{3a}／さらに、（板書）
- T：士っていうのは誰のこと。^{4a}／
- S：武士（全員）^{8a}／
- T：農は？^{4a}／
- S：農民（全員）^{8a}／
- T：工は？^{4a}／
- S：職人（全員）^{8a}／
- T：職人さん、ものをつくる人ですな。^{3c}／
- T：商は？^{4a}／
- S：商人（全員）^{8a}／
- T：商人^{3a}／その下にさらに低い身分、もう具体的には習いましたから、どんなのがありましたか？^{4a}／
- S：えた、ひにん^{8a}／
- T：えたと呼ばれたり、非人と呼ばれるような低い身分の人々があつたですね。^{3c}／
- T：えーこういう身分制度を江戸時代では習ったわけだけども、この身分制度は何のために作られたんだつたですか。^{4a(4b)}／
- T：あんまりくわしくなくてもいいけども、これは誰がつくつた制度？^{4a(4b)}／
- S：幕府^{8a}／
- T：幕府ですなあ。^{3a} 幕府は何のためにこんな制度を作つたんだらうなあ。武士が一ばん上だ。次は農……さらに低い身分をつくつた。何で、こんな低い身分の人を含めると、五つの身

- 分の段階をつくったんだなあ^{4b} / なぜだろう^{4a} /
- S：幕府が低い身分の人たちをつくったのは、他の農民とかの人達が反抗しないようにです^{8b} /
- T：農民たちに反抗させないために、こういう身分をそれぞれ作ったんだね^{3c} / 他に……自分のことばで……同じ内容であっても、⁶ /
- S：（先に発言した児童が指名、……さん）はい、指導者である武士が、農民に反抗できぬようにおさえておけば、後は、農民が町人を、町人がえたを、えたが非人をおさえつけておくのに都合がよかったからだと思います^{8b} / どうでしょうか。（いいです）
- T：というのは、身分が上の人は幕府はどうせいつていったのかな^{3b} / たとえば、農の人は武士より位が下だけれども、お前たちよりもっと下があるじゃないか^{5b} / 工の人は誰をみて……^{4b} /
- S：商^{8a} /
- T：まだ下がある、それじゃあずっと上の人からまだ下がある。自分よりも下があるっていつていたら、じゃあ、非人より下がないじゃないか^{5a} /
- T：これも、与えてあげた資料の方にかいてある⁶ / 「身分制度と部落のおこり」の方だったと思いますよ⁶ / （沈黙）
- T：よく読んでいないようだねえ^{7c} / 「足あらい」っていう言葉が書いてあった所があったでしょう^{5b} / ない、そこがちょっとみつかった人は、身分制度、部落のおこりの右側の欄のちょっと下ですねえ⁶ / ねえ、「非人は」つてとこからちょっと読んでごらんなさい⁶ / 皆んなで⁶ /
- S：「非人は領主の許可で、足洗いといつてもとの身分にかえることができるので、自分たちはえたより身分が上だとえた身分の者を見下していました。」^{8a} /
- T：はい、結局書くと一ばん下のようなだけれど、いまよんだように^{5a} / えー、自分が領主。つかえている人の御主人の、ね、許可を得れば足をあらう。今でも足をあらうということはあるね^{5b} / そういうように、たとえば、どろぼうばかりしていた人が、まじめな人間になるようなときに足をあらうってよくいいますが^{5b} / そういうような非人であった人が領主の許可を得て、もとの身分、たとえば、農業していた人が、前にもあったでしょう、自分の土地……をうっちゃって、それで低い身分に落ちていくような人がありましたなあ。そういうようなもとの身分にかえることができるからわたしたちは、この人よりも身分が上だつて考えたんだな^{5b} / そういうように、上から下へ、下へ、と、「下を見て暮らせ」つていうのを前に習ったな^{5b} /
- T：簡単にいうと、武士以外の皆の力をどうさせない為だったですか^{4b} /
- S：強めない^{8a} /
- T：強めない^{3a} / 農民や町人がたとえば、どうすることが一番こわいでしたか^{4b} /
- S：団結すること^{8a} /
- T：団結することね^{3a} 団結したら、どんなことがおこりやすい^{4b} /
- S：一揆^{8a} /
- T：一揆をおこしたりして幕府にはむかつたり、……そういうことが起らないために、そういうような身分というものをこしらえたわけだねえ^{3c} /
- T：みんなは社会科ではこのあたりまで習った^{5a} / それでは、これが時治時代になったら、（板書）一体どの様になっただろうかというところからいきますよ^{5a} / （以下省略）