

# 授業記録における状況描写と内省報告 —記録者の視点と回想行為の二面性—

渡部洋一郎

## 1. 本稿の目的

授業を研究する上で、授業記録の果たす役割は決して少なくない。授業は、授業者と学習者の相互作用の関係に加え、教材解釈の有り様、授業目標、学習内容や教授方法といった様々な要因がその成立に複雑に絡み合うがゆえに、一過性の再現できないプロセスを客観的に対象化するためには、分析や研究の手掛かりとなる資料が必要不可欠だからである。したがって、より精緻な授業記録を作成することは、多くの複雑な要因によって成り立っている授業の構造を明らかにするためにも、授業者と学習者の教授学習過程やその変容状況を総合的に把握するためにも重要な意味を持っている。

しかし、その一方で、記録は事実を写しきれず（日比/的場,1999）、映像記録は授業の一部をフレームの中に撮影者が切り取った結果でしかない（西之園,1986）という指摘もある。例えば、二杉(2002)は、記録と事実とのこのような関係について、次のように述べている\*1。

授業を直接参観すれば、授業の事実を見ることができる。あるいは授業を記録したビデオを見れば、授業の事実を見ることができる。しかし、人間の視野には限りがあり、ビデオの映像も授業のすべてを映すものではないのだから、授業の事実のすべてを見ることはできない。…〔中略〕…見えてはいても、その事実の持つ意味に気がつかなければ、重要な事実を見過ごしてしまうこともある。意味のある事実と見なすかどうかは、記録者によって異なる。記録者の見ようとするだけが見える、とも言える。このような意味で、授業記録における事実とは、記録者が見て、意味を持つと見なした事実には他ならない。

授業記録がこうした性質を一面として有するとしたら、では、記録は何を念頭に置きどのように作成すればよいのか。この点について、特に分析のねらいという観点から記録作成者の視点に関連した言及を試みるのが本稿の第一の目的である。

また、分析に際しては、授業の逐語記録や映像記録に加え、授業者や学習者の個別的な判断や決定をその時々で当事者から聞き出し、資料—いわゆる内観報告または内省報告\*2—を作成することがある。授業における個々の事象の意味を授業全体の中に位置付ける作業は、このような記録・資料の総体の基に行われるが、授業記録そのものに上記のような限定的な側面が存在するとするなら、事象を授業という文脈の中で解釈する際に用いる内省報告はどのように行われるべきなのか。この点について考察を試みるのが本稿の第二の目的である。

## 2. 授業記録の状況描写をめぐる問題

藤岡(1991)は、どのような授業記録を書くかは、書き手の授業そのものについての考え方や授業記録というものについての考え方によって決まるとし、T・C型の授業記録における問題点を次のようなエピソードをもとに記述している。

ある蒸し暑い日のこと、講義室に入った私は、ネクタイをゆるめながら、窓際に座

っている学生に言った。

「暑いね」

その学生は立ち上り、窓枠の開閉レバーを回して窓をあけた。ひととき、涼風が室内に流れ込んだ。

この場面で、教師としての私はどのような行為をしたことになるのだろうか。

第一に、「暑いね」という言葉を発した（その言葉を発するという行為をした）ことは、まぎれもない事実である。だから、この講義室に記録用のテープレコーダーが置かれてあれば、「暑いね」という私の言葉は、まちがいをなく記録されるであろう。

第二に、しかし、私は、「暑いね」という言葉を発した際、それによってその日の暑さについて学生に同意を求めたわけではない。近所の知り合いの人と道端であって「蒸しますね」とか「今日は冷えますね」とか、あいさつがわりに言うことはある。しかし、私はそういう意味で「暑いね」という言葉を学生に向かって発したのではない。

私は、「暑いね」と言うことで、学生に窓をあけてもらいたかったのである。私は、窓をあけることを学生に指示するという行為をしたのである。だからこそ学生は立ち上り、実際にも窓をあけてくれたのである。（もし学生が私の指示に気づかない時は、「ちょっと窓をあけてください」と私は次に言うつもりであった）

第三に、見方を変えて言うと、私は、結果的に学生に窓をあけさせるという行為をしたことにもなる。私の第一、第二の行為は所期の目的を達し、指示された学生は実際に窓をあけてくれた。だから、その効果（結果）に着目すると、私は第三の行為をしたことにもなるのである。

藤岡(1991)はこのように述べた後に、J.L.Austin の言語行為論を踏まえ、いわゆる一般の T-C 型授業記録は言語行為論中の発語行為しか記述し得ず、発語内行為や発語媒介行為の記述、あるいは、それ以外の非言語的行為やその場の状況の記述が洩れ落ちてしまうことの危険性を指摘したのである。

ところで、Austin は、我々は言葉を発することである有意味な行為をしているという考えから、言語行為を発語行為、発語内行為、発語媒介行為という3つの面で整理しようとした。概括的に言えば、第一は言葉を発するという行為としての発語行為(locutionary act)、第二は言葉を発するという行為には依頼や宣言といった特定の機能が存在し、当該の発話に内在する機能が行為として聞き手に実質的にある意味を伝達するという発語内行為(illocutionary act)、第三は言葉を発するという行為によって聞き手にある種の帰結や結果を生じしめるという発語媒介行為(perlocutionary act)である\*3。右記のエピソードでは、「暑いね」という発話が発語行為に、「暑いね」という発話に内在する窓をあけて欲しいという依頼もしくは指示が発語内行為に、結果として窓際に座っている学生が窓を開けたという行動が発語媒介行為になる。授業記録は現実そのもののトレースではなく、ある種の略図的性格を限界として帯びざるを得ないにしても、こうした点はどのように考えていくべきなのか。次項では、授業の逐語記録から洩れ落ちてしまう発語内行為や発語媒介行為の問題と併せ、それらを分析のねらいと記録者の視点という点から考えてみたい。

### 3. 分析のねらいと記録作成の視点

先のエピソードで、窓を開けて欲しいという発語内行為と、結果として窓が開けられたという発語媒介行為が同時に成り立つためには、「暑いね」という発話の中に「教室が蒸し暑いので窓を開けて欲しい」という話し手の意図が込められ、なおかつ聞き手が「その発話から話し手の具体的な意図を察し、窓を開ける行動をとった」という条件が重なることが必要である。では、話し手は「暑いね」という発話の中に窓を開けて欲しいというメッセージを込めたつもりはなかったのに、聞き手が結果的に窓を開けたような場合はどうだろう。あるいは、話し手は窓を開けて欲しいと思って、「暑いね」という言葉を発したのに、聞き手にそのメッセージが伝わらなかったような例はどう考えるべきか。

前者の例では、話者が世間話的に「今日は暑いね」という程度のつもりで話した内容に、聞き手が「先生は窓を開けて欲しいと言ってるんだな」という理解を示し、気を利かせて窓を開けたという状況が最も想定しやすいパターンだろう。または、教師の話などに学生が普段からほとんど注意を払わず、とても暑い日だったので席を立って窓を開けたという行動がたまたま教師の「暑いね」という発話の後だった、というパターンも場合によっては考えられるかもしれない（これは、話し手が「暑いね」という発話に窓を開けて欲しいという意図を込めていない状況下でも、学生が教師の話に全く関心を示さないような場合で、教室が暑かったので教師の話とは無関係に自分の意思で窓を開けたら、それが偶然「暑いね」という発話の後だったというようなケースである。この場合でも実態はともかく、現象としては「暑いね」という発話の後に学生が立って窓を開けたという行動が観察される）\*4。同様に後者の例でもいくつかのパターンを想定することは可能だろう\*5。すなわち、こうした事例は、発話者の意図とは無関係にある行動が成立することや、逆に発話者がいて意図があってもそれが特定の意味として他者に伝わらない場合が存在しうることを示している。実際、Austin も「話し手が、ある効果をもたらすことを意図したにもかかわらず、その効果が生じない場合」や「その効果をもたらすことを意図しないにもかかわらず、あるいは、その効果をもたらさないことを意図したにもかかわらず、その効果が生じた場合」\*6が存在しうる可能性を早くから指摘し、そうした点については区別が必要であると述べている。

おそらく、先のエピソードが授業記録者の観察によってそれぞれの当該行為として妥当に解釈されるためには、発話状況が「蒸し暑い夏の日中」で、そうした日には一般的にクーラーを入れたり窓を開けたりして涼をとるという慣習があることに加え、これまでも蒸すような時にはその教師が学生によく窓を開けさせていたという履歴が前提として成立していることが必要なのだろう。もちろん、こうした状況解釈に占める推測の割合を減らし、行為の意図や解釈の有り様を確定するためには、当事者に直接その真意を確かめるというやり方が最も適切な方法である。しかし、授業は授業者と学習者の相互的意思決定の連続であり、そこからどのような行為や理解を対象にし、どこまでその真意を確かめるのかという作業は容易ではない。また、それに加えて、そうして作成された記録は詳細であろうとすればするほど膨大な分量となり、何らかの限定的な枠がかけられないと通読に耐えないものになってしまう。

一般に、記録の作成自体は目的ではなく、分析を有効ならしめるための手段である。そうした点を考慮すれば、授業記録は授業実施過程を忠実に再現していることが重要なのではなく、分析にとって必要なデータがその枠組みの中で具体的に記述されていることに意味があるのであって、記録の作成様式とその内容は分析のねらいに規定されると考えることができよう。したがって、誰のどのような視点から何が記載されているかは、分析のね

らいによると言ってもよい。例えば、授業における教師の意思決定を子どもがどのように受けとめ思考しているのかを明らかにすることが目的であれば、授業中の学習者の認知過程や情意過程が観察者による質問紙やインタビュー等によって記録化されることが中心になるし、授業者が自らの授業における教授方略を析出するような場合であれば、内省を軸としたリフレクションとそれを析出のために授業者の視点でカテゴリ化した資料が記録の中心に据えられることになる\*7。

これまで授業研究では、教師に焦点を当てた教授効果の分析や対応行動の背景にある授業者の意図の解明に比重があり、提示された教材の解釈や指示・発問などを学習者がどのように受けとめ、学習成果を上げていったのかについてはあまり扱われてこなかった\*8。しかし、授業においては、教師のモニターする学習者像と実際に学習者の間に生起する認知や情意の実態は必ずしも一致するとは限らず、授業者の意図や判断と学習者の思考、あるいは、授業者の意図した教授効果と学習者の学びの実態との間には程度の差こそあれ、必ずズレが生ずる。こうした点に鑑みれば、先に引用したエピソードにおいて、授業者の意図としての発話内行為を記述することの意味や学習者が発話を理解した結果としての発話媒介行為を記述することの意味は、授業者の意図や判断という視点から作成された記録と学習者の認知や情意という視点から作成された記録が、同一の授業展開過程の中に場面としての関連性を持って位置付けられるような場合に見出せるのであって、複数の視点交差による俯瞰的な授業構造の把握やズレを契機とした相互作用の分析を離れて、それらの当該行為のみを追求することにはあまり実質的な意味がない。そうした点で、授業者・学習者・観察者という視点の問題や授業者の教授方略・学習者の認知情意過程等の記述対象の問題は、教授学習行為の背景にある意図や解釈の記述様式のあり方を含めて何が分析のねらいなのかという授業分析の目的に規定されると言うことができよう。

#### 4. 内省報告における聞き手のスタンスと話者のメタ認知

##### 4-1. 内省報告における意識化と合理化

ところで、授業分析を行なうに際して、個人の内的過程を外化させるため授業記録と併せて授業者や学習者の内省報告を資料として用いることがある。内省報告自体は、授業の現象的記述を量的に分析するだけでは解き明かすことができない内面化された思考を明らかにする上で重要な意味を持つが、しばしば意識化\*9と合理化という2つの点で問題を指摘されてきた。例えば、佐藤他(1990)が Stimulated Recall Method の限界として指摘した「授業後に既に反省され概括された観念にもとづいて思考活動が想起されるため、データの記録自体に忘却と合理化のバイアスが入るほか、未知の不確定な状況で行われる選択や判断の実践的な思考をそのままでは反映しない」\*10 という言説や藤川(2002)の以下の指摘\*11は、そうした問題を端的に言い表している。

人の瞬時の判断は、言葉にそのまま置き換えられるようなものではない。いろいろな思いが同時並行で浮かんでくるものであり、一つ一つの根拠を意識することなく、半ば直感的に意思決定するものであろう。しかも、授業中の各場面で何を考えていたかを、教師が正確に記憶しているとは考えにくい。記憶は、時間とともに整理されていくものであるため、授業後に聞けるにはすでに整理された記憶ということになる。

そのため、これまでも記憶の加工や回想の不確実性に関するバイアスを減らすための工

夫は種々講じられてきた。渡邊(1991)は、場面の回想範囲・回想行為の自由度・音声映像記録の再生制御者という構成要素から成る8バージョンの Stimulated Recall Method に関して、反省的思考に基づく述懐を減ずる様式選択を次のように述べている<sup>\*12</sup>。

教師が音声映像記録内容全部の再生を制御して自らその再生内容について自由に話をすると、教師は再生された自らの行為時の思考を思い返すよりもその行為の弁明をしがちになる。それに対し、研究者が音声映像記録内容全部の再生を制御してその再生内容に関する研究者の質問について教師が答えるようにすると、教師は再生された自らの行為時の思考を思い返して話すようになる。

右記の指摘は、VTR 再生と授業者の回想自由度を研究者が統御し、かつ、場面の回想範囲を特定の箇所限定しないことによって、回想者の自己防衛的な恣意性を低め、出来る限り授業時の即時的な思考を授業全体の回想に反映させようという意図による<sup>\*13</sup>。

また、一方で、授業中の教師は目前の事態に臨機に対応することを必然的に求められるため、限られた時間の中で判断をしなければならぬという特性を持つ。したがって、授業後に自らの思考を振り返って、場面に関わる即時的な意思決定を再現しようと思っても、瞬時に判断した直感的な選択を整合性のある論理でいつも説明できるわけではない。しかし、例えば、必ずしも論理的に説明できるとは限らない瞬時の直感的選択であっても、あるいは、教師に明確に自覚化されず、それゆえ言葉でその判断を具体的に説明できない場合があったとしても、その行動が特定の状況下で繰り返し現れるのなら、それはその状況と当該行動の組み合わせを是認する性向が当の教師の内面に存在するからに他ならない。実際、山田(1993)は、こうしたある意味ルーティン的な行動自体が「教師自身による言明と同様に、教師の内なる思考の表現の一形態」<sup>\*14</sup>なのだとして述べ、「教師各人の判断をぬきにしてはルーティンを形成することも形成されたルーティンを保持し続けることも不可能」であることを指摘している。そうした意味で、ある行動が特定の状況下で反復されるという背景には、当事者の意識がどうであれ当該行動の選択と実行に関わる授業者の潜在的で能動的な関与があるのであり、授業研究では、それを授業の文脈に位置付けて吟味することによって、不確定な状況下における曖昧な思考や必ずしも明確に言表しかねる判断のあぶり出しを行なうことも分析の対象に含めてきたのである。

#### 4-2. 語るという行為と回想の二重性思考

上述したように、内省報告の実施に当たっては、これまでも自己防衛的な恣意性の低減の他、回想内容を授業評価のために用いない等の措置を講ずることによって合理化のバイアスを減ずるなど、様々な配慮がなされてきた。また、それに加えて、状況と行動の関係性を授業という文脈の中に位置付けて考察することで不確定な状況下における曖昧な思考を顕在化させるなどの手法も工夫されてきた。しかし、内省報告にはさらに聞くという行為がもたらすもう一つの問題が存在する。それは、聞き手がどのようなスタンスで回想者に接し、どのように回想を引き出すのかという問題である。有澤(2001)は、「いわゆる科学的な分析や分類を目指す観察者の質問は、勢い厳しい追求型になりがち」で、「すべての項目について曖昧さを出来るだけ排除しようとしがちである」<sup>\*15</sup>と述べ、問いのあり方に関する問題提起を行なっている。こうしたことは、授業者や学習者に内省報告を求める場合にしばしば起こりがちであるが、回想者から具体的な答えを引き出し、なるべく詳しくそ

の背景を探り出したいというスタンスが形成される理由の一つは、観察者が現象をどのように解釈し理解しようとしているのかという点に関わる推測の確実性にあると言ってよい。例えば、「事実を切り取るためにはつねに主観が必要であり、また、何かを伝えるということは、裏返せば何かを伝えないということでもある」\*16 というメディア・リテラシーについての菅谷(2000)の指摘同様、観察者が現象をどのように捉え、その場面をいかに解釈するのかという問題は、基本的には授業観察者の主観による。眼前の事象のどの面に着目し、そこにどんな意味を見出すのかの結果は、すべての観察者にとって同じであるとは限らない。すなわち、授業事象の捉えそのものがこのような観察者のフィルターを通したものであるがゆえに、観察者自ら場面の解釈や行為の推測に確実性を与えようとする、どうしても回想者に物事の因果関係や行為の意図を語らせたくなるのだと思われる。先に引用した二杉(2002)の「意味のある事実と見なすかどうかは、記録者によって異なる。記録者の見ようとするだけが見える」という言及も、本質的には観察者や記録者が自らの主観という縛りからは免れ得ないことを示したものだと言えよう。

さて、その一方で、回想者が授業後に自らの思考を振り返って授業時の意図や判断を話すという行為は、過去に遡って思考を再現するという点でメタ的な思考であるが、渡邊(1991)は、そのメカニズムについて次のように述べている\*17。

原則的には、過去の思考（過去思考）の展開を現在の思考（現在思考）で再展開することになり、そこでは、思考者自身が、メタ思考レベルで現在思考と過去思考を区分し、現在思考の原点を、メタ思考現在時（＝現在思考時）ではなく、区分された過去思考時に置く、という、かなり微妙で複雑な思考の枠組みを構成することになる。メタ思考レベルにおけるこの枠組みの構成は、自らの思考作用だけで上手にバランスをとりながら行うきわめて不安定な事象となる。そこでは、思考者は、メタ思考現在のその不安定な枠組み構成のなかで過去の思考展開を抽出しなければならない、という高度な（しかし不安定な）二重性思考をめぐることになる。

つまり、回想で展開される思考は、過去思考の再現もしくは抽出という点で基本的にメタ的でなければならない。本来、授業時の行為をきっかけとした現在思考であってはならない。授業時の思考を振り返る時、その行為を過去思考の再現として現在発話で語るという行為と、現在思考としてその行為の意味を考え発話するという行為は次元が異なる。にもかかわらず、しばしば回想者の二重性思考が授業時の過去思考の再現や抽出から離れ、現在という時間の文脈の中で行為の意味にひたすら思考をめぐらし、その解釈を行いがちになるのは、メタ思考の枠組み自体の不安定さ\*18 と、回想者に対し聞き手が過去思考の展開に関する論理や因果関係を問おうとする、その姿勢に原因があると考えられる。はっきりさせるために聞く、あるいは、わかろうとするために聞くという行為は、回想者が授業時の過去思考の再現や抽出を行う行為とほぼ等しい場合もあれば、授業後の現在思考で授業中の判断や行為の意味を考えるという回想者の行為と等価である場合もある\*19。実は、そうした点で、聞くという行為は、観察者が捉えた授業の輪郭を明確にし、場面の解釈や行為の推測に確実性を与えるという働きと、反対に回想者の過去思考の再現を妨げ現在思考で当該行為の意味の表出を促しやすいという逆の作用を内在させているのである。

## 5. 授業記録の記述と内省報告の二面性

本稿では、授業記録における状況描写のあり方をきっかけとして、記録作成者の視点と分析のねらいの相関についての言及を試みるとともに、授業を分析する際に用いられる内省報告のあり方についても検討を加えた。以下に、目的に対応する形で主要な点を整理しておく。

### 5-1. 記録の記述と分析のねらい

一般に、授業記録は授業を分析するための資料として作成されることが多い。稀に授業全体の雰囲気や様子を再現するような目的で、逐語記録を中心に非言語行動や情景描写も加えた授業記録が提出されるような場合も見受けられるが、結局のところ再現性という点では言語記録よりも映像記録の方がはるかに効果的である。しかし、映像記録も撮影者が事象のある一面を自らの視点で切り取った結果でしかないことを考えあわせれば、授業記録は授業実施過程を忠実に再現していることが重要なのではなく、分析にとって必要なデータがその枠組みの中で具体的に記述されていることに意味があると考えられる。

二杉(2002)は、「教師の意図したものを学ばなかったという事実は見えやすい」、「むしろ大切なことは、教師の視野に入っていなかったことを学んでいるということ、これはなかなか見付けにくい」\*20 と述べているが、このような指摘はある一方向からの分析だけでは捉えられないものが授業にはあることを示唆している。分析のねらいが前者のような授業目的と教授効果の関係を明らかにすることにある場合なら、授業者の視点からその意図と結果としての学習の成果が記録資料化されることが必要だし、後者の場合なら学習者の視点からその認知過程が対象として捉えられなければならない。また、その双方を同一の授業で同時に扱い、時系列的な過程の中で互いの相関を分析することも、授業の全体構造を俯瞰的に捉え、その意味を考察するような場合には必要であろう。そうした点に鑑みると、授業者・学習者という視点の問題や、授業者の教授意図・学習者の認知情意過程等の記述対象の問題は、教授学習行為の背景にある判断や解釈の記述様式のあり方を含めて何が分析のねらいなのかという授業分析の目的に規定されるということができるのではないだろうか。

### 5-2. 聞くという行為の意味と内省報告の実際

授業を分析する上で内省報告を資料として用いることは、授業の現象的記述を量的に分析するだけでは解明することができない内面化された思考に迫れるという点で重要な意味を持つ。これまでその実施に際しては、バイアスの低減や曖昧な思考の顕在化など様々な配慮や工夫がなされてきたが、回想者に対する聞き手のスタンスと回想行為のあり方という点では、それらの機能や行為に内在する二面性に注意を向けることが必要であろう。例えば、観察者が授業実施過程における相互作用をどのように捉え、そこにどのような意味を見出すのかは基本的に授業観察者の主観による。しかし、そこで形成された解釈は個人のフィルターを通して観察されたものに基づくがゆえに、その推測が必ずしも適切であるとは限らない。したがって、聞くという行為には、回想者から情報を得ることによって、このような個人の推測に確実性を与えるという意味もあれば、観察者の外観のみでは捉えられない物事の因果関係や行為の意図、場面での判断などについて回想者から新たな情報を得るという意味もある。

一方、回想者が授業時の過去思考を再現抽出する行為は現在思考の原点を過去思考時に置くという点でメタ認知であるが、思考原点を過去に置きながら現時点で発話するとい

う高度で不安定な二重性の思考をめぐらすため、そのバランスは容易に崩れやすい。例えば、渡邊(1993)は、この点について次のようなことを述べている\*21。

授業者が、この高度で不安定な二重性思考をめぐらしている最中に思考の枠組みのことを問われると、思考枠組み構成それ自体にメタ思考作用全体が集中して二重性思考がバランスを崩し、問われた時点（回想時＝メタ思考現在時＝現在思考時）に思考全体が均されることになる。そして、過去の授業時（過去思考時）に原点を置いてあったメタ思考もその原点を回想時（問われ時点）に原点を再度引き戻して展開することになり、回想が回想でなくなることになる。

ここに、思考の枠組みというのは、通常の回想には表れにくい、思考を深部で規定する授業者自身の信念や意図、期待などを指す。渡邊(1993)の言及は、回想者が授業時の過去思考を再現抽出する際に、聞き手の問いかけがメタ思考を崩す一つの要因になり得る可能性があることを指摘していると思われるが、授業者や学習者に内省報告を促す場合は、特にこのような点に注意を払う必要がある。観察者が聞き手として授業後に内省報告を求める場合、情報として把握したい可能性が最も高いものは、以下の4点であろう。①授業時の過去思考の再現や抽出、②過去思考の再現や抽出の聴解において聞き手（観察者）の中に生じた疑問点や不明点、③授業観察時に形成された観察者自らの場面の解釈や行為の推測の確認、④③に関わる回想者の論理、である。回想で展開される思考は、過去思考の再現もしくは抽出という点で基本的にメタ的でなければならず、本来、授業時の行為をきっかけとした現在思考であってはならない。しかし、そうであるにもかかわらず、しばしば回想者の二重性思考が授業時の過去思考の再現や抽出から離れがちになるのは、聞き手が①の行為の中に②以下を混在させるからに他ならない。加えて、因果関係が明確な思考の抽出と、情動的体験や曖昧な判断の抽出では、再現性に関わる回想者の負担と内容の客観性も異なってくる。授業者や学習者に内省報告を求めるという行為は、実際には、このような聞き手のスタンスと回想者の回想対象、及び再現性に関わる回想者の負担と客観性等の密接な相互関係の上に成り立っているのであり、合理化のバイアスや恣意性の低減をも含め、方法と内容の諸要因を考慮に入れ実施しなければならないところにその難しさがある。

### 5-3. 内省報告の二面性と内省条件

内省には、行為の経過中にその意識を観察する場合と、経過後に追想して観察する場合とがある。前者の報告方法として最もよく用いられるのは、Thinking Aloud Method であり、後者の場合は、Stimulated Recall Method が選択されることが多い。Thinking Aloud Method は、『過去に遡った内省報告』や『自分の内的状態を説明するように求めた（ティッチナーらの構成主義的な）言語報告』とは異なる\*22(原田,1999)という性質を帯びるため、「恣意的な解釈や推測がそこに含まれる可能性は比較的低いといった長所」\*23(能智,2002)も認められるが、行為遂行中の思考発話に加えて発問や指示などといった授業展開に関わる発話も同時並行で行なわなければならないため、授業者を対象にした場合には適用範囲が著しく限られてくる。したがって、特に国語科教育における授業分析を念頭に置いた場合、教科の特性なども考慮に入れると、実際に内省報告として適切なのは追想としての Stimulated Recall Method であろう。



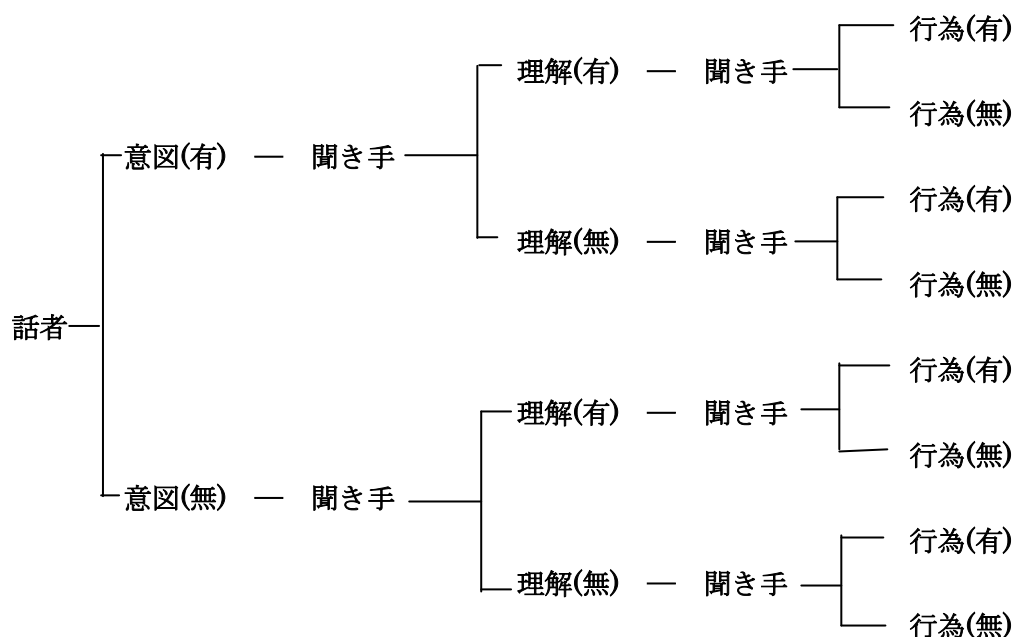
ところで、回想者が追想を行なう際、聞き手が質問を重ね、結果として探求的な姿勢に偏ってしまいがちになるのは、前項で指摘した②以下の確認や問い質しといった理由の他に、通常の授業研究が限られた観察回数の中で行なわれることが多いという現実的な制約にもその原因の一つがあると思われる。例えば、回想者が授業時の過去思考を再現抽出するという行為を考える時、回想はある意味で被験者に主権とペースを委ね、因果関係の説明や判断の遡及報告を求めない方がよい場合もある。なぜなら、因果関係の説明や判断の遡及報告を求める行為は、その分、回想者に言語化についての余分な負担を強いることになり、対象となる過去思考の抽出とは別のものを生み出すリスクを負いかねないからである\*24。また、問われたことに直ちに答えられないような場合、現在思考でその意味を考えをめぐらすため、現在という時間の中で過去の判断の再構造化を行ない、聞き手と共に新たな意味の創造をしようとする現象を生じかねないこともある。

このことは、既に引用した渡邊(1991)の言説、「研究者が音声映像記録内容全部の再生を制御してその再生内容に関する研究者の質問について教師が答えるようにすると、教師は再生された自らの行為時の思考を思い返して話すようになる」とは対極をなすが、観察者の回想者に対する制御と質問は、合理化や恣意性のバイアスを減ずる反面、過去思考の再現とは乖離する危険性をもリスクとして併せ持つ。逆に、回想者自身による制御と自由回想には、観察者の影響を最小限に抑え、過去思考の再現や抽出をより行ないやすくなる可能性がある反面、合理化や恣意性のバイアスを生じさせるリスクも併存する。

内省報告を実施するに当たって、自己防衛的な恣意性や合理化のバイアスの低減、不確定な状況下における曖昧な思考の顕在化等の点についてはこれまでも考慮されてきたが、短期的な時間と回数の中で行われる内省報告と長期的な時間と回数の中で行われる内省報告では、実施に当たってのバージョン選択が異なるように思われるし、論理関係が明確な課題や過程に対する内省報告と情動的体験や曖昧な判断に対する内省報告などの場合も実施の方法に考慮しなければならない点があるように考えられる。また、場合によっては、授業時の過去思考の再現や抽出と以下の諸点、すなわち、過去思考の再現や抽出の聴解において聞き手（観察者）の中に生じた疑問点や不明点、授業観察時に形成された観察者自らの場面の解釈や行為の推測の確認、それらに関わる回想者の論理、についての弁別をし、段階制を設けながら実施することが望ましい状況も想定できるかもしれない。聞くという行為は、回想者が授業時の過去思考の再現や抽出を行う行為とほぼ等しい場合もあれば、授業後の現在思考で授業中の判断や行為の意味を考えるという回想者の行為と等価である場合もあるが、上記のような点に鑑みると、実施の期間や回数、回想の対象、回想のバージョンなどの諸条件の他、実施の方法に段階制を設けるなど実証性の依拠する構造を考えて実施すべきだと思われる。

－ [注] －

- 1) 二杉(2002) p.14
- 2) 例えば、『新・教育心理学事典』では、「一定の教示や条件のもとで得られる現象報告やその体験に関する判断・評定・言語報告などは、いずれも基本的には内観に依拠するものである」とし、『新教育学大事典』では、「直接的に経験される自己の意識内容ないしはその過程を観察することを内省、内観、あるいは自己観察といい、これを何らかの形で言語化して報告することを内省報告とよぶ」と記述している。本稿では、こうした資料を称して内省報告とする。
- 3) locutionary act 以下に「発話行為」「発話内行為」「発話媒介行為」といった訳語を宛てる論考もあるが、ここでは坂本百大訳[1978]内の記述に拠った。
- 4) このようなことが現実的にどの程度起きやすいかという問題はもちろんあるだろうが、可能性として絶対に無いとも言い切れない。
- 5) 発話者の意図や聞き手の解釈、及び行為の有無に関する理論上の組み合わせは、図1を参照。
- 6) 坂本百大訳[1978] p.182
- 7) 授業者自身が自らの視点で教授行動をカテゴライズした初期のものでは、西之園他(1981),(1982)などがある
- 8) 学習者を対象にした研究でも、その多くは教授効果が学習者にとってどの程度浸透したのかの解明が中心で、教授の目的と直接の関連を持たないような局面をも視野に入れ、学習者の学びが全体としてどのように成立していったのかを扱う研究は少ない。
- 9) 本稿では、意識化というタームを次の2つの意味で用いる。第1は意識できることしか答えられないという判断の確実性に関わることで、第2は思い出せることしか答えられないという思考の再現性に関することである。
- 10) 佐藤・岩川・秋田(1990) p.179
- 11) 藤川(2002) p.79
- 12) 渡邊(1991) p.63
- 13) 反対に、「教師が選択した音声映像記録箇所の再生を制御し、再生内容に関して教師が自由に話す」という場合は、もっとも回想にバイアスがかかりやすい。
- 14) 山田(1993) p.64
- 15) 有澤(2001) p.
- 16) 菅谷(2000) p.iv
- 17) 渡邊(1993) p.80
- 18) つまり、回想という行為の枠組み自体が高度で不安定であるために、わずかなきっかけで二重性のバランスが崩れやすく単一性思考に変質しやすいことを指す。
- 19) このような意味で、内省報告における回想は二面性を有している。
- 20) 二杉(2002) p.18
- 21) 渡邊(1993) p.80
- 22) 原田(1999) p.80
- 23) 能智(2002) p.670
- 24) にもかかわらず、確認や質問が重ねられるのは、限られた時間と回数の中でそれを実施し、行為の背景にある論理や因果関係をより明確にしたいと観察者が思うからである。



【図1】

## 引用文献

- 有澤俊太郎(2001)「国語科授業研究の一方法としての『聞き取り法』について」『国語科の  
実践構想－授業研究の方法と可能性－』 pp.85-92
- 藤岡信勝(1991)『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版
- 藤川大祐(2002)「授業分析の方法」『授業分析の基礎技術』 二杉孝司/藤川大祐/上條晴夫  
編著 学事出版 pp.31-109
- 二杉孝司(2002)「授業分析の教育学」『授業分析の基礎技術』 二杉孝司/藤川大祐/上條晴夫  
編著 学事出版 pp.9-29
- 日比 裕・的場正美(1999)『授業分析の方法と課題』黎明書房
- 原田悦子 (1999)「プロトコル分析」『認知研究の技法』海保博之・加藤 隆編著 福村出版  
pp.79-84
- J.L.Austin(1960) *How to Do Things with Words* Oxford University Press (坂本百大訳  
[1978]『言語と行為』大修館書店
- 並木 博(1990)「内省」『新教育学大事典』細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編 第  
一法規 pp.377-378
- 西之園晴夫・増田久子・衣川兌子(1981)「教授方術析出のための授業分析の方法論とその適  
用－小学校家庭科の授業を事例として－」『京都教育大学紀要A』第 58 号 pp.71-88
- 西之園晴夫・増田久子・衣川兌子(1982)「教授方術析出のための授業分析の方法論とその適  
用(Ⅱ)－小学校家庭科の授業を事例として－」『京都教育大学紀要A』第 60 号  
pp.117-128
- 西之園晴夫(1986)『コンピュータによる授業設計と評価』東京書籍
- 能智正博(2002)「発話思考法」『認知科学辞典』日本認知科学会 共立出版社 p.670
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師  
と新任教師のモニタリングの比較を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第 30 卷 pp.

177-198

菅谷明子(2000)『メディア・リテラシー—世界の現場から—』岩波新書

鳥居修晃(1979)「内観」『新・教育心理学事典』依田 新監修 金子書房 p.615

山田雅彦(1993)「教師の信念の論理構造」『授業における教師の意思決定に関する実証的研究』(その2)筑波大学教育学系 pp.61-72

渡邊光雄(1991)「教師の意思決定に関する研究方法について」『授業における教師の意思決定に関する予備的考察—付・授業における「問い」に関する総合的研究IV—』筑波大学教育学系 pp.61-65

渡邊光雄(1993)「『授業中の授業者意思決定』研究について」『授業における教師の意思決定に関する実証的研究』(その2)筑波大学教育学系 pp.77-81