

子どもによる授業分析の意義の考察：子どもの参加論に焦点を当てて

清水, 良彦
日本学術振興会特別研究員 | 九州大学大学院博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/27238>

出版情報：飛梅論集. 13, pp.69-86, 2013-03-28. 九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻教育学
コース
バージョン：
権利関係：

子どもによる授業分析の意義の考察

— 子どもの参加論に焦点を当てて —

清水 良彦*

1. 研究の目的と方法

1-1. 問題の所在・研究の目的

「授業分析」(重松 1961)は、「現場における実践の事実をありのままにとらえること」(重松 1965)によって行うという特徴がある。そのため、授業分析においては対象授業の録音・録画をもとに逐語記録を作成し、子どもの作品や授業後の感想文などを含む詳細な授業記録(授業の事実)に基づいて解釈・分析が行われる。しかし、このような方法を駆使して収集・作成された授業記録をもってしても授業のあらゆる全ての事実を把握することは不可能であり、また、授業の事実の意味についても分析を行う主体が持つ視点によって異なることは当然である。であるからこそ、授業分析は常に「事実が持つ発展の可能性について新しい意味の発見」(小川 1971)に努めるとともに、「授業の新しい事実」(柴田 2007)に開かれている必要がある。

従来の授業分析は教師(授業者・現場教師)並びに研究者によって実施されてきた。しかし、このことは従来の授業分析が彼らに“閉じられている”と言い換えることもできる。授業分析を新たな実施主体に“開く”ことで、従来の授業分析にはない新しい視点から授業の事実を解釈・分析することや、従来の実施主体が把握することができなかった授業の事実を捉えることが可能となると考えられる。

そこで、清水は授業分析の新たな実施主体として学習者である子どもに注目し、授業分析に子どもが参加する「子どもによる授業分析」⁽¹⁾を開発してきた。清水(2010)は、小学校高学年児童を対象とした子どもによる授業分析を実施し、子どもの記述データに対する定性的コーディングから子どもの授業分析視点として授業に対する「内在的視点」と「外在的視点」を析出した。さらに、子どもによる授業分析の意義として、「再学習」「子どもの自己変容」という教育的意味と「授業づくりへの活用」「教師の授業観・子ども理解の深化」という研究的意味を明らかにした。そのほか、清水(2012a, 2012b)の研究によって、子どもの「発表」場面の意義や授業分析視点の特徴が明らかとなった。

しかし、先行研究においては、子どもが授業分析に参加すること自体がどのような意義を有する

*九州大学大学院博士後期課程/日本学術振興会特別研究員

のかについての検討が十分になされていない。そこで、本研究では、1994年の「子どもの権利条約」批准以後、日本において注目されている「子どもの参加」⁽²⁾の視点から「子どもによる授業分析」の意義を再考したい。本稿は、以下の四つの目的を設定して研究を進めることとする。第一に、日本における「子どもの参加」実践を整理し、子どもによる授業分析を「子どもの参加」の視点から捉え直すこと(2)、第二に、子どもによる授業分析を実施すること(3)、第三に、実施した授業分析における「子どもの参加」の様態を分析すること(4)、第四に、子どもによる授業分析を通して子どもがどのような参加を行っているのかを考察すること(5)が本研究の目的である。

1-2. 研究の対象

本研究では、X県W市立東小学校第6学年児童12名を対象に設定する。学級担任は秋山正枝教諭である。なお、これ以後表記される学校名・人物名はすべて仮名である。本稿では、2011年11月及び2012年3月に実施した2つの授業分析を取り扱う。前者は、子どもたちが対象授業の検討・解釈を行い、授業者の司会進行のもと意見交流を行う手順で実施する。これを「子どもによる授業分析」と表記する。後者は、子どもたちだけではなく、授業者や研究者も参加する形態とし、対象授業に対する見解を子ども、授業者、研究者それぞれが交流させることとした。これを「授業について語る会」として区別する。

また、子どもによる授業分析の対象授業を「授業①」、「授業について語る会」の対象授業を「授業②」と表記する。授業①は、小学6年国語「宮沢賢治の世界」(2011年11月16日実施)を選定した。秋山学級では「子どもが進める授業」に取り組んでおり、各教科の係の児童が司会者として授業を進行する実践を行っている。そのため、本時は国語係である彩子・聖子が教室前方に座り、授業の進行を行った。本時はステージ発表会(学習発表会)で、他学年の児童に宮沢賢治について「アピールしたいところ」を話し合うという内容であった。一方、授業②として、小学6年特別活動「卒業前の奉仕活動」(2012年3月9日実施)を取り上げた。授業②では彩子が司会者として話し合いを進行した。授業内容は、小学校卒業前の奉仕活動を決定するものであり、結論として、子どもたちは「教室の札のペンキ塗り」を行うことになった。なお、対象授業の選定は秋山教諭が行った。

1-3. 研究の方法

本研究の方法は、大きく三つである。第一に、日本における「子どもの参加」論に関する文献レビューを行う。特に子どもの学校参加、授業参加を中心に先行研究を検討する。第二に、子どもによる授業分析を実施する。授業分析を実施するにあたって、対象学級においてICレコーダー及びビデオカメラを用いて授業を記録し、授業記録を作成する。そして、作成した授業記録を使用して子どもによる授業分析を実施する。授業分析は2回実施する。第三に、子どもによる授業分析の結果を分析・考察する。まず、分析の準備として、授業分析の実施によって得られた子どもの記述データ及び発話データを整理する。本研究においては、「授業分析シート」への子どもの記述を電子ファイルに入力し、整理したものを記述データとして取り扱う。また、子どもによる授業分析の音声

データをもとに作成した逐語的のトランスクリプトを構成する教師と子どもの発言1つ1つを発話データとして取り扱う。次に、子どもによる授業分析において子どもがどのように発表を行っているのかを分析するため、意見交流の場面の「発言表」を作成する。最後に、記述データ、発話データ、「発言表」に基づいて子どもによる授業分析の意義を考察する。

2. 日本における「子どもの参加」実践の展開

2-1. 「子どもの参加」実践の展開

日本における「子どもの参加」実践は多岐にわたって取り組まれている。ここでは、三つの先行研究を整理し、日本で展開している「子どもの参加」実践を分類したい。

藤田（1995）は、子どもが教育課程の編成や授業づくりを含む、学校の管理運営の過程に参加することを「子どもの学校参加」と定義し、基本的には子どもが学級、学年、学校レベルの意思決定の過程に参加するべきであると提起している。さらに、藤田は「子どもの学校参加」の形態として、子どもの発達水準と参加する事柄の性質に応じて「決定」と「関与」の二つを設定している。「決定」とは「共同決定」を意味し、子どもが教師や保護者と共に決定することである。また、「関与」とは、最終決定を教師に委ねながら、聴聞権や審議・助言権、提案・発議権を行使することを意味する。

次に、田代（2001）は2002年度以降の総合的な学習の時間の導入に際して、「総合的学習」が教師による「教え」に偏重するのではなく、子どもの「学び」を重視する立場に立ち、「授業構成に教師だけではなく、子どもたちが積極的に参加し、共同で創り上げる授業」を期待している。その際、子どもの「参加」を、市民としてまちづくりに参加する「社会参加」、学校運営委員会において子ども代表として教師代表、保護者代表と協議し学校運営へ参加する「学校参加」、教師と子どもたち、保護者、地域住民も含めた対話と合意によって授業づくりを行う「授業参加」の3つに分類した。

最後に、山下（2009）は日本における「子どもの参加」実践を「子どもの権利自体への参画」、「まちづくりへの参画・参加」、「学校現場・教育分野での参画・参加」、「子どもの居場所への参画・参加」、「子どもの遊び場への参加」の5つに整理している（図1）。本

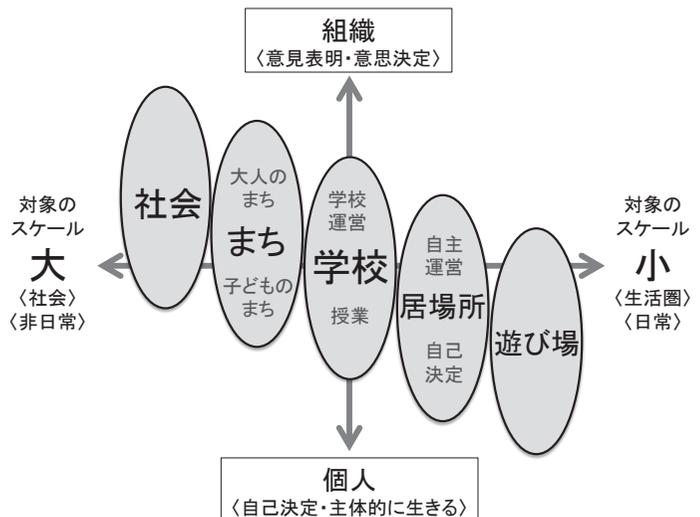


図1：「子どもの参加」の分類 出典：山下（2009）

稿に関わって「学校現場・教育現場での参画・参加」に焦点を当てると、学校運営や学校教育を議論する場に子ども代表が参加し、意見表明や議論を行う「学校運営への参画」と、学校で行われる授業のなかで「子どもの参加」を意識した取り組みを行う「参加を通じた学習」の2つに細分化されている。先の田代（2001）の分類と重ねると、前者は「子どもの学校参加」、後者は「子どもの授業参加」にあたる取り組みである。

2-2. 「子どもの授業参加」実践の展開

次に、子どもによる授業分析に関わって「子どもの授業参加」実践を検討する。授業実践は授業づくり段階、授業の実施段階、授業実施後の評価・省察段階の一連によって成り立つものであり、「子どもの授業参加」はそれぞれの段階に対する参加として区分できる。ここでは、各段階における「子どもの参加」の先行研究について整理したい。

「子どもの授業参加」の実践は総合的な学習との親和性が高く、多くの研究者や実践家が総合的な学習の時間の導入を契機として、子どもの「授業づくりへの参加」実践を行ってきた。例えば、中野・太町（2004）は、「鳴き砂再生計画」（ことひき学習・第5学年）について報告している。この単位では、校区内の砂浜がかつて鳴き砂であったが、海の汚染により“鳴かなく”なったという事実を知ることを契機として学習が始まる。その後、第一段階では、砂浜が汚染された原因の分析と、鳴き砂に再生するための実験を行った。第二段階では、第一段階での実験、検証した点を各グループで話し合い、砂浜を再生するために自分たちが地道に取り組むべき活動を確認した。第三段階では、子どもたちがごみ拾いのボランティア活動に参加するとともに、学習内容をポスターにまとめ地域住民に向けて学習内容を発信した。中野・太町は、子どもたちが身近な環境を保全するためにごみ拾いなど行動に移す一方、ポスター掲示を通して地域へ発信し、活動に大人を巻き込んだという点で、この実践を質の高い「子どもの参加」実践と評価している。そのほか、平山（2002）の「学校ビオトープづくり」や太町・中野（2005）の小学6年・総合「緑を残すぞ作戦」（愛知県）などの実践が行われている。

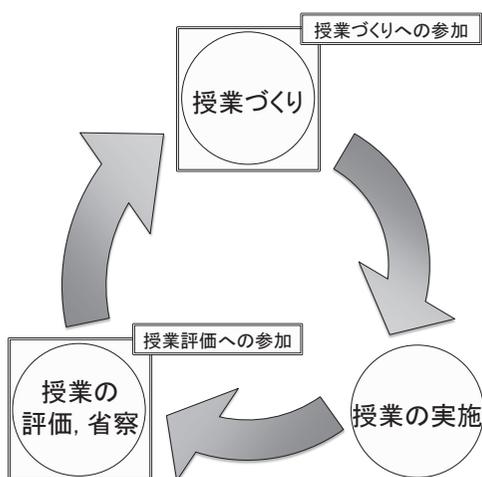


図2：「子どもの授業参加」実践の展開

他方、研究蓄積は些少なから授業実施後の「評価・省察への参加」についても先行研究が存在する。西岡（2002）は、教育評価への「子どもの参加」について論じている。教育評価においては近年、「真正の評価論」が注目されており、そのなかでは子どもの自己評価の重要性が指摘されている。西岡はポートフォリオ評価法を取り上げ、子どもと教師がポートフォリオを用いて話し合うポートフォリオ検討会の意義を考察している。ポートフォリオ検討会は評価基準となる教育目標について子どもに説明

し、それに対する意見表明の機会を与える場となるだけでなく、さらに進んで子どもが目標づくり(授業づくりへの参加)に参加する契機となる。ポートフォリオ評価法は教育評価への参加だけではなく授業づくりへの参加を実現する手立てとして有効なのである。

以上の先行研究をまとめたものが前頁図2である。「子どもの授業参加」実践は、特に「授業づくりへの参加」として取り組まれており、それ以外では「授業評価への参加」が議論されている現況にある。したがって、子どもの「授業の省察への参加」は未だ構想されていない。本稿で実施する子どもによる授業分析は、子どもが授業の省察へ参加する先駆的な取り組みとなることが予期される。

3. 事例の実際

本研究では、子どもによる授業分析と「授業について語る会」の2つの事例を取り扱う。各事例の概要を表1に示している。

子どもによる授業分析は2011年11月18日に実施した。総合的な学習の時間として実施したため、第6学年児童12名全員が参加した。子どもによる授業分析では、子どもが授業記録を解釈・検討し、意見の交流を行う。授業者は司会進行を務めるが、対象授業に対する子どもの視点を尊重するため、自身の見解を示さないこととした。授業分析にかかった時間は45分間である。対象授業は、2011年11月16日実施の授業「宮沢賢治の世界」(小学6年・国語)である。

表1：事例の概要

	授業分析	授業について語る会
分析実施	2011年11月	2012年3月
参加人数	12名	10名
学 年	第6学年	第6学年
形 態	子ども参加型	授業者・研究者・子ども参加型
時 間	45分間	120分間
進 行	授業者	研究者
授業実施	2011年11月	2012年3月
対象授業	小6・国語	小6・特別活動
単 元	宮沢賢治の世界	卒業前の奉仕活動
授業内容	ステージ発表会で全校にアピールしたいこと	卒業前の奉仕活動の内容の決定

「授業について語る会」は2012年3月27日に実施した。春期休業中に実施するため、開催を事前に告知した上で、自由参加とした。参加は10名であった(一寿と虎雄が欠席)。「授業について語る会」では、子どもだけではなく授業者及び研究者(筆者)がそれぞれの視点から対象授業を検討し、意見の交流を行った。司会進行を研究者(筆者)が務め、適宜、授業者や研究者も自身の見解を示した。「授業について語る会」に要した時間は120分間(休憩を含む)であった。対象授業として、小学6年・特別活動「卒業前の奉仕活動」を選定した。なお、各事例の発話記録の全ては紙幅の都合上、掲載しない。分析及び考察に際して重要な箇所については、必要に応じて表として引用する。

4. 事例の分析

4-1. 発言表の作成手順

本研究で実施した2つの事例を分析するために「発言表」(中村1986)を使用する。発言表は、授

業分析を行う際の補助資料として考案された。発言表の特徴は、授業中の発言を時系列のままに示し、授業を「眺め渡す」ことができる点であり、授業における初回発言の系列や個人の発言状況、全体的な発言分布、相互関係などを示すことが可能である。本稿においては、子どもによる授業分析、「授業について語る会」における子どもの参加の様態を把握することを目的として、発言表を事例の分析に援用する。そのため、原型の発言表に対して、発話者が言及した発言番号を記載する、発言番号を挙げた発話を明示する、発話内容のキーワードを記載するなど、子どもや授業者、研究者が誰の、どの発言に注目し、どのような解釈・検討したのかが明確になる情報を付加した。なお、これ以降、対象授業における発言を「発言」、授業分析における発言を「発話」として区別する。

ここで、発言表の作成の手順を具体的に示す。まず、発言表の基本要素として発話者名欄、発話状況欄を設ける。発話者名欄は、教師（T）、研究者（R：筆者）が発話している場合には、子どもの左に記載する。子どもは初回発言順に発話者の名前を記入していく。通常、発言していない児童は発言者名欄に記載しないが、対象学級が少人数学級であることや、参加の様態を明らかにするという研究目的から勘案し、発話を行っていない児童についても発話者名欄に記入した。発言状況欄には、授業記録上の発言の長さを縦の実線として記す。本稿では、発言記録の1行分（1行あたり30文字程度）を実線の一単位（一単位1mm換算）にしている。さらに、発言番号を挙げて発話している場合には、実線の左右のセルを灰色塗りつぶしによって強調した。

発話者名欄、発話状況欄の左には、言及した発言番号を明記する欄及び分節ごとの言及された発言者の集計欄を設けた。対象授業を様相的に把握することを目的とする発言表においては文字や数字などの表現が避けられるが、本稿で作成する発言表は筆者による事例の分析の資料であるため、記述的な表現を用いた。同様に、発言表右側には発話中のキーワードを記述した。キーワードは、指名による発話や2行以上にわたる長い発話に限定し、対象授業の発言からの引用を除いた上で、発話者の解釈や分析が表出した言葉に限ってそのまま抜き出した。

本研究で作成した発言表はA4版サイズであるため、掲載にあたってB5版サイズに縮小している。縮小倍率は、およそ87%である。

4-2. 発言表の作成と分析

稿末資料として、子どもによる授業分析の発言表を掲載している。紙幅の都合上、「授業について語る会」の発言表及び発言表に基づく分析については記載を省略する。

5. 考察

5-1. 授業の事実の多面的な分析

子どもによる授業分析、「授業について語る会」においては、各参加者が発言等の授業の事実を各々の視点から検討・解釈し、多面的な分析を行う様子が見られた。

まず、子どもによる授業分析から良郎の「ムダな発言が多い」を巡る議論を引用する（表2）。こ

の場面では、最初に良郎が自身の発言を挙げ、「ムダな発言が多い」という事実を指摘した（発話番号56）。これに対して有希は、「ムダな発言が多い」理由は「発表に慣れていないから」という自身の分析を提示した（発話番号69）。さらに、愛美は「ムダな発言が多い」という指摘に関連して、4年生時に川本教諭から「えっと」などの「ムダな発言」を「無し」にするよう指導された事実を根拠として、今後「ムダな発言」をなくす必要があると発表した。このように、良郎の「ムダな発言が多い」という指摘については、有希と愛美のそれぞれの視点から検討が重ねられた。

一方、「授業について語る会」においても、1つの発言について各参加者の視点から検討・解釈が

表2：「ムダな発言」（良郎）を巡って

54	良郎	最初に、43、44、あ、主に43、44、78です。はい。えっとですね、これは最初のところに例えば43だったら彩子ちゃんの発言で、「いいよね」とか、人に確認してる、確認して、発言してるんですね。で、87番、次87番では途中で87番は口出してるんですよ。発表している途中。なのでそれはダメだなあ。で次に、50、126、128、178。50、まあこれは良い方なんですけど、まあ愛美さんなんですよ。えーと、長い言葉を発言して、それに加えて、説明もちゃんとしてるんですよ。なのでそれはいいなあと思って。
55	悠次	良いなー。
56	良郎	で、最後に52と78と105。これは、同じことをですね、まあ僕のを見たらえーっと、どれだ。これは、途中でムダな言葉、なんていうかなとか、えーっととかを。あ、待ってください。これ、205だけします。えーっととか、えーっととか。（虎雄：良郎くん、自分やん）えーっととか、そのーとか、なんていうかなとかの、ムダな発言が多い。
57	T	特に僕がってこと？
58	虎雄	そうですね。
59	T	じゃ、今の良郎さんのに付け加えて、どうですか。関連してとか、（有希：似てるやつ）うん、似てるとか。
60	悠次	あー、えっと似てる。
61	T	良郎さんは自分の発言の反省をしてますよね。で、そのことをどう思うかもつないであげたらいいですね。どうぞ。
62	有希	えっと、私は長い発言、説明って書いてあるけど、50番でまあ愛美ちゃんなんですけど、長いけど理由をたくさんキッチリ伝えてるので良いなあと思いました。
63	愛美	どうもどうも。
64	T	有希さん、これについてはどう思いますか？良郎さんのについては。
〈中略〉		
69	有希	あんまり発表に慣れてないから、えっととかなんていうかなとかはよく言うので、ああ、自分もちょっと反省したほうがいいかなと思いました。
〈中略〉		
74	愛美	良郎くんの発言に関連してなんですけど、
75	T	あ、ちょっと待ってね。次は誰に関連して発言しますか？
76	Cm	愛美ちゃん。
77	T	繋がってますか？はい、どうぞ。
78	愛美	ムダな発言が多いとかあるじゃないですか。ムダな発言が多いのはまあ、まあ4年生の頃、川本先生のとときに「えっと」は無しですねって言われてたから、でも6年生でまだ「えっと」とか「あー」とか言ってるので、まあ4年生でもまあ少しは習ったから、「えっと」とかは無しがいいと思います。

重ねられる様子が見られた。ここでは、虎雄の「ちがう話」を巡る議論を引用する（表3）。この場面では、良郎が虎雄の発言（発言番号146）に関して発言した。良郎は、話題が「カモのお墓の掃除」であるにも関わらず「教室の札のペンキ塗り」の話をしている点について「やめた方がいい」と指摘した（発話番号432、435）。続いて、研究者（筆者）は、虎雄の発言について、話し合いが「掃除の話」で展開していけば「面白かった」という解釈を示した（発話番号439）。これに対し、秋山教諭は虎雄が「ちがう話」をすることによって「話し合いの雰囲気はパッと救われた」という見解を示し、虎雄の発言の新たな意味を提起した（発話番号439、443）。また、愛美は別の場面における虎雄の発言（発言番号172）を取り上げ、発言番号146と同様に「ちがう話」をしていることに言

表3：虎雄の「違う話」を巡って

432	良郎	はい。ちょっと、146番なんですけど、「さっきようと見たら、ここのなかにほこりとかいっばいついて」って札の話してるじゃないですか。まあお墓のことしてるときに。
433	有希	ちがう話。
434	R	そうね。
435	良郎	そこはちょっとやめておいたほうがいいなあと思って、でもそれが来ても一寿さんは自分の意見をしっかり言ってるので、いいと思います。
436	有希	確かに。なかったかのように。
437	愛美	愛美もなんでここ言っとうのかなと思った。
438	R	ここで話し合いがねえ、もうちょっと掃除のことでね、つながっていけば面白かったけどね。
439	T	あ、いいですか。多分私はここの虎雄くんのでこの雰囲気、この話し合いの雰囲気はパッと救われたんだと思います。
440	鉄也	なるほど。
441	T	きっと、隼二くんが言って（有希：確かに）、また一寿くんが言ってって、エスカレートしていくと、多分なんか一寿くんは一生懸命だから、ちょっと否定されると余計こう、なんか意地になってしまうって。
442	隼二	147って意地あり過ぎですよ。
443	T	で、一生懸命言い過ぎるので、みんなはきっと心の中で「そやん熱くならんでよかやん」みたいな感じでこう言ってしまうけど、なんか虎雄くんはここでは、意識はしてなかったと思うけど、虎雄くんが無意識のうちに、なんか、あんたどこ見とっど？ってというような意見を言ってくれたことで多分ね、ここ話し合いの雰囲気がこう、パッと。だから先生はこのとき、ああ虎雄くんありがとうって心の中でつぶやきましたね。
444	有希	確かに。
445	愛美	でも先生。
446	鉄也	でもそのあとに…
447	愛美	でも先生あの、まあ場面変わるんですけど172番でも虎雄くんまたちがうこと言ってますよね。（一同笑う）
448	T	虎雄くんはどうしても教室の札をしたいんですよ。したくて。
449	鉄也	したい一心だった。でもそこが
450	T	だけど。ここでは無意識なんです。無意識だけど、ちょうどいいところにパッと来てるんじゃないかなと私は思いますね。
451	有希	うん、良い良い。

及した（発話番号447）。発言番号172について、秋山教諭は再度、虎雄に関する「どうしても教室の札がしたい」、「無意識だけど、ちょうどいいところにパッと来てる」という自身の解釈を示した（発話番号448、450）。

このように、虎雄の「ちがう話」については、子ども、研究者、授業者の立場からの解釈が積み重ねられた。良郎は虎雄の発言が話し合いの流れに沿わないと解釈し、研究者（筆者）も虎雄の発言によって話し合いが発展しなかったという解釈を示した。両者は虎雄の発言を否定的に捉えていた。他方、秋山教諭は授業者の立場から虎雄の発言を分析し、この発言によって話し合いの雰囲気好転したことを指摘し、虎雄の発言を肯定的に捉えた。秋山教諭の見立てに対して、鉄也や有希が「なるほど」（発話番号440）「確かに」（発話番号444）と発言したことや、愛美が別の場面から類似する虎雄の発言を探し出したこと（発話番号447）、鉄也が秋山教諭の解釈に沿って虎雄の発言を解釈していること（発話番号449）から、子どもたちが納得していることが分かる。特に、有希は発話番号436において良郎の指摘に共感していたものの、秋山教諭の解釈を聞くことで虎雄の発言を肯定的に捉え直している様子が見られた（発話番号451）。

以上のように、2つの事例においては、授業の事実に対して、様々な視点から多面的に分析していることが分かった。子どもによる授業分析では、子どものみによって解釈が重ねられたが、「授業について語る会」では、授業者や研究者もそれぞれの見解を示すことで、授業の事実の意味の捉えがお互いに深まることが明らかになった。

5-2. 授業の省察

次に、子どもによる授業分析、「授業について語る会」において、子どもたちは授業の事実に基づきつつ、授業を反省的に振り返ることが分かった。

まず、子どもによる授業分析では、前節で引用した場面（表2）において、良郎の発言をはじめとして、発言のなかに「えっと」「あー」など「ムダな発言が多い」という改善点が指摘されている。この点について、「授業分析シート」への記述のなかでも彩子、有希、愛美が「ムダな発言が多い」ことについて「減らしていきたい」と記述した。また、授業記録の検討を通して自分自身の発言を振り返る姿も見られる。聖子は「（発表は）苦手だけど、もうちょっとなるべく発言を多くしていきたい」と反省している。有希は「自分の発表が増えた」ことを実感し、「今回はすらすら話せていたことが多かった」ものの、「もう少し話を短くできたらもっと分かりやすくなる」と自分自身に対して改善点を指摘している。このように、子どもによる授業分析を通して、子どもたちは自分自身や学級の課題に気づくとともに、主体的にその改善を図ろうという意思を持つことが分かった。

他方、「授業について語る会」においては、自分たちが不誠実な姿勢で一寿に発言していることを反省する様子が見られた。引用は、分節5の前半である（表4）。ここでは、まず鉄也が自分と隼二の発言を挙げ、一寿を「責めている感じがする」ため「いけなかった」と振り返った（発話番号399）。次に、愛美も場面全体について、反対意見が「ひどい」と指摘した（発話番号403）。鉄也と愛美の発表に対しては、悠次や有希が同意している（発話番号400、404）。さらに、有希は悠次の発

言において、「分かりません」と言うのは不必要であること、隼二の発言において、掃除のジェスチャーをするのは一寿を「馬鹿にしている」ことを指摘した（発話番号408、411）。有希の見解に対して、悠次と隼二は自身の発言について弁明した（発話番号409、419）。最後に、愛美も隼二が手を叩きながら発言する様子や「1人でやれば？」という発言から隼二が「ふざけている」こと指摘した。この場面では、隼二は自分の態度が一寿に対して不誠実だったことを認めていないが、「授業について語る会」の最後に各参加者が感想を述べた場面で、表5のような振り返りを行っている。

隼二は、授業時には「考えずに」「勝手に」言っている言葉であっても、授業記録として検討する

表4：一寿に対する発言を巡って

399	鉄也	えっと、さっき愛美ちゃんがなんか漏らしたような気がするんですよ。あ、言葉を。144、143で一寿くん「お墓は1人でやりなさいよ」「休みのときに来てやったら？」っていうのはなんか、一寿くんに責めている感じがするので、するので、ちょっといけなかったかなあとと思います。
400	悠次	僕もです。
401	T	それにつないで。
402	鉄也	愛美さん。
403	愛美	はい。まあ鉄也さんと似てるんですけど、全体的に一寿さんが校庭清掃っていうか、もうお墓清掃がしたいと言ってるじゃないですか。それに対する反対意見がちょっとひどいかなあと思いますね。
404	有希	うん、私も。
405	愛美	はい、ひどいと思いますね。はい、有希さん。
406	有希	はい。あーえっと、2つ言っているんですか？
407	R	はい。
408	有希	138番の悠次さんの発言で「分かりません」って言ってるじゃないですか？まあ、分からないのはまあそりゃそうだと思いますけど、（悠次：いやいや、そういうことじゃない）言わなくても。
409	悠次	僕はウサギは裏に学校の裏にあると聞いてて、まああの、転校してるのは僕は関係なく言ったので、どっちか、あの、学校の裏にあると言われたりしてそういうのが分からなかったみたいなの。
410	T	有希ちゃん続けて。
411	有希	はい。うーん。まあいや。えっと、143、144、145で一寿さんがお墓の掃除をしたいみたいなことを言って、まあ愛美さんも鉄也さんも言いましたけど、なんかちょっとひどいし、特に私が思ったのは145番のなんか、「シャカシャカシャカシャカ」って言ってるじゃないですか？ちょっと馬鹿にしてるかなと思いました。
〈中略〉		
419	隼二	いや、馬鹿にはしてないと思いますよ。僕、真剣に言いましたよ。
420	有希	シャカシャカシャカシャカとかいらんと思うっちゃけどね。
421	R	鉄也くん（指名をしてください）。あ、どうぞ。
422	愛美	あの、一寿さんは真剣に言ってるじゃないですか。
423	隼二	俺も真剣に言った。
424	愛美	真剣に言ってるんですけど、隼二さんがですね。手をパンパン叩きながら「はいはいはい」とか、ちょっとふざけてるし、で、そこで1人でやれば？とかまあ言ってるので、（隼二：「やりなさいよ」）ここはみんなで作るのを考えてるところだから、1人でやればとか言わなくてもよかったんじゃないかなあとと思いますね。

表5：授業について語る会の振り返り（隼二）

588	隼二	あの一、僕たまにいけないことを言ってたじゃないですか。あの、ほんとにその、当時は（愛美・有希：当時）は、あの僕言ってることに、勝手に言ってるんですよ。そんな意見を考えずに。でも今見たらいけないじゃないですか。だから、言葉を発言するときは気をつけて発言したいなと思います。（拍手）
-----	----	---

と「いけないこと」を発言していたことを認め、今後は「気をつけて発言したい」という意思を示している（発話番号588）。このように、子どもたちは、授業時には意識していない、一寿に対する態度を授業記録から読み取り、省察していることが分かった。

以上のように、2つの事例においては子どもたちが自分たちの改善点を認識し、反省した。子どもによる授業分析においては、発言の仕方や発表の回数など、授業の現象面における改善点の指摘に留まっていたものの、「授業について語る会」では、子ども同士の関係性、級友への態度など授業の本質に迫る省察を行っていることが明らかとなった。

5-3. 授業分析を通した子どもの参加

本節では、子どもによる授業分析、「授業について語る会」を通して、子どもたちはどのような参加を行っているのかについて、考察していきたい。

まず、子どもによる授業分析では、秋山学級で実践している「子どもが進める授業」について、子どもが自覚的に推進しようとする姿が見られた。特に虎雄が「自分たちで進める」ということにこだわりを見せている（表6）。虎雄は、対象授業では授業記録の多くのページに秋山教諭の発言があることから、今後の授業では「先生を透明人間だと思って」、秋山教諭が「出てこないようにしたらいい」という意見を述べている。また、記述においても、虎雄は「1学期より、司会がしっかり進めている」ことや隼二、有希、隆司が「いっぱい発表していた」ことなどに論及している。また、

表6：「先生を透明人間だと思って」

99	虎雄	えっと、僕はこのなかに見ていたら、ほとんどのページに、
100	T	ページと番号を言ったらみんながパッと見やすい。
101	虎雄	いや、ページです。ほとんどのページに、あの、秋山先生の発言があるから、それを出させないように、みんな、みんな先生を透明人間だと思って。次は。発表、先生がこの、紙やったっけ？出てこないようにしたらいいかなあ。
102	T	頑張りたいということですね。とても素晴らしいですね。
103	愛美	先生、いつもアドバイスしてますよね。
104	T	そのためには自分たちが頑張らなきゃいけない。今も先生出てるよ。
105	虎雄	しゃべらないでください。
106	T	他の人が手を挙げなきゃいけないよね。止まるでしょ。
107	隼二	先生、誰かが手を上げたら、
108	T	じゃあ隼弥さん、立ってどうぞ。

鉄也も秋山教諭だけが授業の進行や話し合いについて助言していることから、「自分たちからアドバイスできる学習にしたい」（鉄也・考えたこと）という自分たちの学習の目標を示している。

このように、子どもたちは秋山学級が目指す「子どもが進める授業」を自覚的に実践しており、授業記録の検討を通して自分たちが目指す授業をどれだけ達成できているかを確認していることが分かる。

同様に、「授業について語る会」においても、多くの子どもたちが対象授業の検討で認識した課題を次の授業で改善していく意志を示した（表7）。悠次は、自分の発言のなかで「おかしいところ」を「直していきたい」と発表した（発話番号545）。また、彩子も「授業について語る会」で確認した「良かった発言や直した方がいいこと」を「次に生かせれば」と述べている（発話番号552）。さらに、愛美、有希、鉄也の三人は、具体的に改善すべき点を指摘している。愛美は、「言葉遣い」と「ふざけていたときに一緒に笑うこと」を改めたいと発表した（発話番号554）。有希は、「言葉遣いの汚さ」や「授業中の間」、「座ったままの発言」、「ふざけた雰囲気」を「直していきたい」とまとめた（発話番号564）。鉄也は、自分自身について「笑いが多かった」ため「中学校」では「気持ちを切り替えて真面目に発表していきたい」と抱負を語った（発話番号568）。さらに、意見交流の場面では発表のなかった聖子、美沙の2人も感想を述べている。聖子は「授業について語る会」で「自分の意見を言えなかった」ため、今後の話し合いにおいては「自分の意見を言えるようにしたい」と語った（発話番号594）。美沙は、「あんまり意見を言えなかった」という点について、「中学校」では「直したい」と振り返った（発話番号595）。

一方、「授業について語る会」では、過去に行った授業分析の対象授業と比較して、課題を指摘する発話も見られた。秋山学級では、2011年7月、2011年11月（子どもによる授業分析）、2012年3月（「授業について語る会」）の合計3回、授業分析を実施した。その経験に基づいて、対象授業を捉えているのが悠次、有希、鉄也の三人である。悠次は「1番最初」（2011年7月）と比較して対象授業は「相づちが少なかった」と振り返っている（発話番号545）。また、有希は自分の発言の量に着目し、「前よりも」（2011年7月、11月）増えていることを認識し、自身の成長を感じている（発話番号564）。鉄也は「前の授業記録のとき」（2011年7月、11月）よりも「つなげる言葉が多くなっていった」と話している（発話番号568）。

以上のように、子どもたちは対象授業の検討・解釈を通して、今後の授業で自分が取り組むべき課題を意識し、主体的に授業実践に参加する意思を示すことが分かった。

6. まとめと今後の課題

本稿の目的は、子どもによる授業分析の意義を「子どもの参加」の視点から捉え直すことであった。本稿で実施した2つの事例の分析・考察から、子どもによる授業分析を通して、子どもが授業の事実を多面的に解釈・分析していること、授業の省察を行っていること、今後の授業で自分が取り組むべき課題を意識することが明らかとなった。子どもによる授業分析では、授業の事実に基づ

表7：授業について語る会の振り返り

543	良郎	最初、1つしか印をつけなかった僕だけど、2回読んだらいろんな人の良い意見があって、それを全部発表できて良かったです。
544	R	はい。じゃあ悠輔くんは。
545	悠次	はい、えっと、自分のおかしい、自分の意見でおかしいところが数多くあったけど、中学校ではそれを直していきたい。あと、相づちが少なかった。1番最初はちょっと多かったように感じて、このときは少なかったので相づちとかそういうのをもっとして聞きやすくしたらいいと思います。
546	R	最初って言うのは前やったときはってこと？
547	悠次	前は、相づちも多かったと思う（拍手）。
〈中略〉		
552	彩子	今日の話し合いは、えっと、このまえの卒業前の奉仕活動についてのことでしたけど、話し合いのときに気付かなかった良かった発言や直した方がいいことなどがたくさん出たので、この話し合い、今日の話し合いを次にいかせればと思います。（拍手）
553	R	はい。愛美ちゃんいいよ。
554	愛美	箇条書きしてる。（R：はい、どうぞ）はい。言葉遣いを気をつけようと思いました。で、ふざけていたらダメと突っ込もうとも思ったし、あの、そんなときふざけていたときに一緒に笑っちゃだめだったということ。で、ひどいことを言わなくて、でも、良いことを言っていて良かったし、まあ拍手も出来ていて良かったと思います。（拍手）
〈中略〉		
562	隼二	最初読むときは意見が、あの、人の読んだときはあんまり見つけられなかったんですよ。だけど、友達とかが言ってその、気付いたらたくさんあったなと思いました。考えたことは、やっぱりいいです。はい。（拍手）
563	R	じゃあ有希さん。
564	有希	はい。えっと、自分の発言が前よりも増えたなと思いました。あと、読んで気付いたこといいですか？（R：はいはい）全体的に見るとちょっと言葉遣いが汚いところが多かったし、53番で間があいたりしてて、ちょっと間はあかないようにしとけば良かったなあって思いました。あと、手を挙げて発言できるようにしたかったです。なんか座ったままで言うことが多かったの。あと、ちょっとふざけてた雰囲気があったので、うーん、まあそこも直したいなと思いました。はい。はい。（拍手）
565	R	まだ言っていない人で言える人いますか？鉄也くんはどうですか？
566	良郎	良いこと書いてますよ。
567	有希	良いこと書いたの？
568	鉄也	僕は前の授業記録のときよりかつなげる言葉が多くなっていたので良かったと思いました。で、僕は暴言じゃないけど、笑いが多かったので中学校ではちょっと気持ちを切り替えて真面目に発表、授業記録じゃないけど、していきたいと思いました。また、座って言うんじゃなくて、手を挙げて立って言うのをちゃんと身につけていきたいなと思いました。（拍手）
〈中略〉		
592	隆司	はい。自分で読んでるときにはちょっと分からないところもあったんですけど、みんなが、気づいたことをみんなが話し合っているときに理解できました。
593	R	聖子ちゃんや美沙ちゃんは。（聖子、挙手）はい。
594	聖子	私は今日自分の意見を言えなかったので今度話し合いなどがあるときはちゃんと自分の意見を言えるようにしたいと思います。（拍手）
595	美沙	えっと、授業について話し合っ、この前の話し合いのことで良いことや悪いところを見つけて、まあ私はあんまり意見を言えなかったの、中学校ではそれを直したいなと思いました。（拍手）

いて授業を検討する。そのため、子どもたちは授業過程における発言の仕方、根拠の示し方、議論の進め方などについて振り返ることができる。さらに、授業過程においては意識することのなかった、子ども同士の関係性や級友への態度についても省察することとなった。その結果、子どもたちは今後、授業において自分がどのように取り組むかを意識し、授業過程における主体的な参加につながると考えられる。

また、「授業づくりへの参加」の観点からは、教師が子どもの「内在的視点」を授業づくりへ活用することが考えられる（清水 2010）。本研究で取り扱った対象授業はいずれも1時間で完結する題材であったため、子どもたちが授業を当事者的に振り返る様子は見られなかった。しかし、数時間から長期にわたる単元の間で授業分析を実施した場合、子どもたちが追究の不十分な点や疑問として残されている点を「内在的視点」によって明らかにし、次時以降の授業における話し合いの論点（テーマ）に設定することが可能である。そのことで、子どもたちにとって、教材の選択という形の「授業づくりへの参加」につながると考えられる。

以上の点を、図示したものが図3である。子どもによる授業分析は、直接は「授業の省察への参加」を行うものである。さらに、子どもによる授業分析は、今後の授業における、より主体的な「授業の実施への参加」につながること。また、示唆的ではあるが、子どもたちが「内在的視点」から授業を当事者的に振り返ることで、「授業づくりへの参加」につながることも予想される。よって、子どもによる授業分析は、授業の一連のプロセスにおける「子どもの参加」を高める可能性を有している。

しかしながら、本稿には以下の二点の課題も残されている。第一に、「子どもによる授業分析」によって生じる「子どもの授業参加」の検証を進め、「子どもの参加」を高める授業分析方法の考案が必要である。特に、子どもが授業分析に参加することで「授業づくりへの参加」につながることや、「授業実施への参加」が高まる点について、包括的な事例調査（授業分析実施後の授業を記録し、分析するなど）の実施が求められる。

第二に、子ども個人に焦点を当てて、より多くの子どもが「参加」することのできる方策を準備する必要がある。子ども個人に焦点を当てた場合、どのような状態であれば「子どもの参加」と見なすことができるのか。例えば、「授業について語る会」の「発表」場面においては、聖子の発言が無かった。特に、分節1においては、秋山教諭が聖子に直接、授業時の心情を尋ねたが、聖子は一貫して沈黙を守った。この場面においては、聖子は発表という形態での「参加」は行っていないと言える。また、この場面について聖子は自身の見解を記述しておらず、記述という形態での「参加」も行っていない。このよ

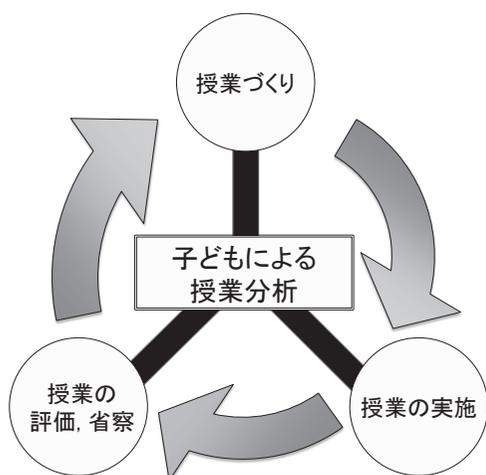


図3：授業分析を通じた「子どもの参加」

うに、子どもによる授業分析では、子どもは発表と記述という形で意見を表明しているが、今後は子どもの実態に合わせたより多様な参加の在り方を検討しなければならない。

<注>

- (1) ここで「子ども」という語を用いるのは、初等・中等教育段階の子どもが授業分析に参加することを想定するからである。「学習者」という語では対象者の年齢層が判然としないため、「子どもによる授業分析」という表現を用いる。
- (2) 子どもの権利条約に規定される子どもの参加の権利を、「子どもの参加論」として体系化したのがロジャー・ハート（1992；1997 木下他訳 2000）である。ハートの著作では、子どもが積極的に主体的に関わっている場合を「参画」として翻訳されており、ハート論を「子ども参画」と表記することも多いが、他の先行研究と整合性をとるため、本稿では「子どもの参加」として表記する。本稿では、「子どもの参加」論に基づいて行われる教育活動を「子どもの参加」実践とし、本稿では主に「子どもの参加」実践を参照する。

<参考文献>

- 小川正（1971）「日本の授業分析の現状と課題——特に基礎理論の考察を中心として——」日本教育学会『教育学研究』第33巻第1号、pp.20-30。
- 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（1965）『授業分析の理論と実際』黎明書房。
- 柴田好章（2007）「教育学研究の知的生産としての授業分析の可能性——重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手掛かりに」日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号、pp.51-64。
- 清水良彦（2010）「多面的な授業分析の開発的研究——『子どもによる授業分析』を通して——」日本教育方法学会『教育方法学研究』第36巻、pp.13-23。
- 清水良彦（2012a）「子どもによる授業分析プロセスの研究——子どもの『発表』場面に焦点を当てて——」『九州教育経営学会研究紀要』第18号、pp.13-22。
- 清水良彦（2012b）「子どもの授業分析視点に関する研究——八田昭平の『分析視点群』との比較を通して——」『九州教育学会研究紀要』第39巻、印刷中。
- 田代高章（2001）『『総合的学習』における子ども参加型のカリキュラム構想』『岩手大学教育学部研究年報』第61巻第1号、pp.59-75。
- 太町智・中野真志（2005）「生活科・総合的な学習における環境教育についての研究——地域社会環境のデザインとマネジメントへの子どもの参加——」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』第54巻、pp.19-27。
- 中野真志・太町智（2004）「地域社会への子どもの参加についての研究——総合的な学習の時間にお

ける可能性——』『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第7号、pp.1-9。

中村亨（1986）「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——」『教育方法学研究』第12巻、pp. 111-118。

西岡加名恵（2002）「教育評価への子どもの参加——ポートフォリオ評価法——」日本教育方法学会編『子ども参加の学校と授業改革』図書文化、pp. 110-125。

藤田昌士（1995）「子どもの学校参加と授業」日本教育方法学会編『教育方法24 戦後教育方法研究を問い直す』明治図書、pp.42-51。

山下智也（2009）「子ども参加論の課題と展望：ロジャー・ハートの『子どもの参画』論を乗り越える」『九州大学心理学研究』第10巻、pp.101-111。

ロジャー・ハート（著）、木下勇・田中治彦・南博文（監修）、IPA 日本支部（訳）（2000）『子どもの参画——コミュニティ作りと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際——』萌文社。

〈追記〉本研究はJSPS 科研費「多面的な授業分析の開発」（課題番号：24・932）の助成を受けたものです。

子どもによる授業分析の意義の考察

〈資料1〉 子どもによる授業分析(2012年11月18日実施) 対象授業「宮沢賢治の世界」																	
集計	発言	T	良郎	悠次	虎雄	有希	愛美	一寿	鉄也	隼二	彩子	隆司	聖子	美沙	C	キーワード	
分節1	43彩子 87愛美 50愛美 205良郎 50愛美 205良郎 良郎 3 愛美 3 彩子 1 205良郎															50 確認、発言、口出し、ダメ、良い、長い、発言、説明、良い ムダな発言、多い 自分、発言、反省、つなぐ、長い、発言、説明、理由、伝える、良い 発表、慣れてない、自分、反省 ムダな発言、多い、習った、無し	
分節2	18虎雄 24隆司 12隼二 隼二 2 愛美 1 虎雄 1 隆司 1 141愛美															賢治、すごい、良い、まとめる、まとめ方、上手、分からない、話し合い、締める、良い たくさん、量、発言、良い、賢治、全校、気持ち、強い 長い、短い、発言、使い分け、すごい 長い、まとめる、短く、分かりやすく、良い	
分節3	記録全体															100 先生の発言、透明人間、出ない、自分たち、頑張る、出てる	
分節4	126愛美 53T 78隼二 79良郎 記録全体 15良郎 37有希 52良郎 良郎 3 有希 2 愛美 1 隼二 1 T 1 177有希															本、説明、詳しく、説明、良い 先生、発言、良い、悪い、分からない、はてな、つけない、先生、良い、他の人、はてな、なくす 教えてくれた、良い 意見、似ている、発表、すごい 似ている、似ている 良い、賢治さん、作品、例、みんな、教えている、良い 教科書、書いていない、知っている、すごい、本、読む、良い、みんな、悩む、あらずじ、発表	
良郎 6 隼二 3 彩子 1 隆司 1	愛美 5 有希 2 虎雄 1 T 1	0	4	1	2	2	2	3	2	1	2	0	0	0	0	0	1

What is the significance of Lesson Analysis by Children?: Children's Participation in Schools

Yoshihiko SHIMIZU

The author has developed a new method of the lesson study named “Lesson Analysis by Children” to interpret the facts of a lesson from various angles. Teachers and academic researchers have been traditionally involved in Lesson Analysis. However, in other words, Lesson Analysis could be closed within them. Therefore, the author hit upon an idea that new participants might bring clues to improve the classroom lessons and construct academic theories of education.

The author selects children attending a lesson as new participants in Lesson Analysis. That is “Lesson Analysis by Children”. The goals of this study are to review activities in Japan based on the theory of children's participation in schools, conduct Lesson Analysis by Children twice, analyze appearances of children's participation in the two cases, and consider how children take part in Lesson Analysis.

As a result, in the Lesson Analysis by Children, it was appreciated that the children interpreted and analyzed the facts of the lesson from various angles, reflected their lesson, and were conscious of their improvements in the next lessons. The children could not only consider for the ways to express their idea and conduct their discussion in the lesson, but also reflect the relationship with their classmates. Therefore, the Lesson Analysis by Children leads the children to participate in a lesson independently.