

## 六 板書等の使用からみた日米授業文化比較

添田 晴雄

### 一 はじめに

平成二〇年、二一年に告示された学習指導要領では、言語活動の充実が重視されている。告示の直前に公表された中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」にも、「各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点である」<sup>(1)</sup>と明記されており、重点的な取り組みが期待されている。国語科では、「小学校、中学校及び高等学校を通じて、言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」<sup>(2)</sup>が重視されているが、言語活動の充実は国語科における学習に留まっていない。各教科では、国語科で培った能力を基本に、たとえば、算数・数学、理科等では、「比較や分類、関連付けといった考えるための技法、帰納的な考え方や演繹的な考

え方などを活用して説明する」こと、家庭、技術・家庭、特別活動、総合的な学習の時間等では、「体験したことや調べたことをまとめ、発表し合うこと」、道徳、特別活動等では、「討論・討議などにより意見の異なる人を説得したり、協同的に議論して集団としての意見をまとめたりする」ことが重視されている<sup>(3)</sup>。

このような学習場面における言語活動には、文字によるコミュニケーションと音声によるコミュニケーションがある。筆者はこれまで、(i)江戸時代は、教育内容も教育方法も文字を書いて学ぶ教育文化であったこと、(ii)西洋では音声中心の教育方法が発達したと、(iii)日本語が西洋の言語と比較して文字依存性が強いことから日本の教育文化も文字に深く依存していること、(iv)明治初期に日本は音声中心の西洋生まれの教育方法を導入して、一時期、文字を多用する学習文化が断絶したこと、(v)石盤の日本的な利用により文字による学習文化が復活したこと、(vi)明治三〇年代に紙の価格が安くなり子ども用の帳面が普及することにより、文字による学習文化が継続したこと、(vii)試験制度から見た比較考察でも筆記試験という文字による文化が根強いこと、について考察してきた<sup>(4)</sup>。そして、なんらかの形で文字を介在させるコミュニケーションが学習場面や教育場面で必要であるという「深層構造」<sup>(5)</sup>は、電子黒

板やパソコン等が教育現場に普及した現在でもなお根強く存在しており、その「深層構造」を踏まえた言語活動の指導を行わなければ、かつて明治初期に日本の教育現場が体験した混乱ないし教育効果の低迷を回避できないと考えている。

そこで、本稿では、日米の数学の授業における黒板等の使用頻度、音声言語の使用頻度を比較分析することにより、日本では今日においても音声のみの授業が成立しにくいという「深層構造」が存在していることを明らかにする。

## 二. 分析の対象

筆者はこれまで、ビデオ「卓越性を追求して：TIMSSビデオ授業研究」(Pursuing Excellence: Initial Findings from the Third International Mathematics and Science Study)を利用して、日本の中学校二年生の数学の授業ふたつとアメリカの第八年生の数学の授業ふたつの合計四つの授業を試行的に分析した<sup>(6)</sup>。この試行的研究の主な目的は、次項で述べる分析尺度の開発であった。開発された尺度そのものは妥当であるとの結論を得たが、この試行的研究だけをよりどころにして、日米の授業コミュニケーションの特徴の

比較分析を結論付けるには限界があった。そのもつとも大きな理由は、このビデオに収録されている内容が、それぞれの授業の全体ではない点である。もともとの授業の長さはそれぞれ四〇分から五〇分であったと推察されるが、実際にビデオに収録されていたのはそれぞれ一〇分強であった。約四分の一である。TIMSS研究チームは、授業の構造を効率よく表現するという目的のために、構造的に繰り返しになる部分や、生徒が個々に練習問題に取り組んでいる場面などは省略して、ビデオを編集している。それゆえ、実際の授業コミュニケーションの様子を反映しているとは言い切れない。教育文化の比較分析をするためには、実際の授業の一時間、一時間を通して撮影したデータが必要となってくる。

そこで今回は、次のふたつの学校の協力を得て全授業をビデオ撮影させていただき分析を行うことにした<sup>(7)</sup>。

まず、日本の学校として、大阪市内公立A中学校にご協力いただき、平成二十二年二月一九日に、二年生の二クラスの数学の授業を撮影させていただいた。両クラスとも同一の中堅教師による担当で、内容は二クラスとも、「組合せを使った確率の求め方」であった。一方、アメリカの学校は、ヴァーモント州モンペリエにある公立Mミドルスクールにご協力をさせていただいた。平成二十二年一月一六日と

一七日の二日間にわたって四つの数学の授業を撮影させていただいた。四つの授業はいずれも同一の中堅教師によるもので、両日とも同一の二クラスにおける授業であった。一日目の二クラスにおける授業はいずれも、「距離・時間グラフからストーリーを考える」、二日目の二クラスにおける授業はいずれも、「比例、反比例、指数のグラフのまとめ」であった。

教科として数学を選んだ理由はふたつある。ひとつは試行的研究でとりあげたビデオ「卓越性を追求して…TIMSSビデオ授業研究」が数学の授業を扱っていたからである。今回、初めて実際の授業を対象としているため、条件を試行的研究に近づけておくのが適切であると考えた。もうひとつの理由は、数学が他の教科と比較して、日本語、英語といった言語的文脈による影響がもつとも少ないと考えたからである。もつとも言語的な影響が少ないと考えられる科目の授業においてすらも、日米間の分析結果に差異が生じれば、他の教科やもつとも言語的影響を受けるであろう国語（アメリカの場合に English）の授業の場合もつと顕著な差異が出ると推察される。もつともこれはあくまでも推察の段階であるので、将来的には国語など、数学以外の授業においても比較分析を行うことが必要であることは言うまでもない。

分析の対象とする学年として中学二年生（アメリカの場合は第八学年）を選んだ理由のひとつは、やはり、ビデオ「卓越性を追求して…TIMSSビデオ授業研究」がこの学年を対象にして資料を提供していたからである。しかし、中学校を対象とするならば、日本の場合、三年生は高校受験の影響によって授業が変則的になったり、生徒が過敏になっていることがあったりすることから調査の協力が得にくくなることが経験上考えられるし、一年生の場合ほとんどに一年期はまだ中学校そのものに慣れていないことが予想されるので、今後、ビデオ撮影を伴った授業研究をするとしても、やはり中学校二年生を対象にすることが適切であると考えられる。

### 三. 分析の方法

授業のコミュニケーション分析に関する研究は、フランダーズ (Ned A. Flanders) が、一九七〇年に提唱した F I A C (Flanders Interaction Analysis Categories) (8) 以来の相互作用 (interaction) 分析の研究の蓄積がある。しかしながら、これらの相互作用分析は、授業におけるコミュニケーションのうち、音声言語でとらえられる側面、つまり verbal な側面の分析に限られていた。

そして、教師が板書をしたり、生徒の発表を教師が摘書（板書）したりする行為は、分析の対象からはずされていた。それらは、口頭の相互作用と同時に起こるもの、ないしは、口頭の相互作用が途切れた時に起こるもの、すなわち「沈黙」のカテゴリーとして認識された。しかし、それは、音声言語が中心であった授業文化の文脈においては当然のことであつたとも考えられる。一方、書かれた記号および発声された記号がどのように利用されるかという観点から、日本と西洋の授業文化の差異を分析しようとする際、このような音声言語に偏重した尺度を用いても有効な結果が得られない。そこで、文字などの書かれた記号と音声などの発声された記号の両方を分析できるような授業コミュニケーションの分析尺度の開発が求められる。そこで、筆者は、ビデオ「卓越性を追求して…TIMSSビデオ授業研究」を利用して、板書等の文字によるコミュニケーションをも測定可能な尺度を試行的に開発した<sup>(9)</sup>。本稿では、その尺度を利用することにした。

まず、デジタル録画されている授業映像を再生し、時間カウンタを利用して授業を五秒ごとに分割した。この五秒ごとの時間区分に行われている教師や生徒の行動を表1のようなワークシートを用いて分析した。なお、五秒ごとに区切られたひとつひとつの時間区分

表1 分析ワークシート（部分）

分	秒	教		生	
		音	字	音	字
00	00				
00	05				
00	10				
00	15				
00	20				
00	25				
00	30				
00	35				
00	40				
00	45				
00	50				
00	55				
01	00				
01	05				
01	10				
01	15				
01	20				

(以下続く)

のことを以下では「コマ」と呼ぶことにする。

これらのひとつひとつのコマに対して、次の「視点」を用いて分析を行った。

- ①教師が音声を用いてコミュニケーションしているか否か
- ②教師が文字などの、書かれた記号を用いてコミュニケーションしているか否か
- ③生徒が音声を用いてコミュニケーションしているか否か
- ④生徒の発言を補完するために、教師が文字などの書かれた記号を用いてコミュニケーションしているか否か
- ⑤生徒が文字などの、書かれた記号を用いてコミュニケーションしているか否か

そして、コード化の手順は次の通りである。

①については、教師が何かを話していれば図1のワークシートの「教・音」欄に「s」と書き込んだ。その発言内容が発問であれば、説明であれ、とにかく教師の発話があれば、「s」とみなした。

②については、教師が黒板などに文字や図を書いてコミュニケーションをしておれば、「教・字」欄に「w」と記入した。また、すでに書かれている文字や図を、指さしなどで参照し、クラス全体に指し示した場合は、「教・字」欄に「r」と入力した。コンピュータやOHPを用いている場合は、それらの器具を使って新たに文字や図を提示しておれば、「w」、すでに提示されている文字や図を、指さしなどで参照している場合は、「r」とした。

③については、生徒が何かを話していれば、「生・音」欄に「s」と記述した。①に準じて、発話の内容にかかわらず発話があればすべて「s」とした。

④については、生徒が何らかの発話をしている際、その発話行為を補うために、教師が黒板などに文字や図を書いた場合に「生・字」欄に「w」と記入した。いわゆる摘書と呼ばれる板書がこれにあたる。また、同じ目的ですでに黒板などに書かれている文字や図を教師が指さしなどで参照した場合は、「r」とした。なお、同じ目的で教師がコンピュータやOHPを用いた場合は②に準じて、それ

ぞれ「w」「r」とした。

⑤については、生徒自身が、黒板などに文字や図を書いた場合に、「生・字生」欄に「w」と記入した。そして、すでに書かれた文字や図を指さしなどで参照した場合に「r」とした。なお、コンピュータやOHPを利用した場合は②に準じて、それぞれ「w」「r」とした。

このような手順に従って、上記①～⑤の「視点」を用いて、授業ビデオを時間区分（五秒）毎に分析した。なお、その際、それぞれの時間区分（五秒）について、その中で一回でも該当する行為があれば、それをコード化することにした。

コード化にあたっては、具体的に次のように行った。まず、①の「視点」で、五秒毎に区切られた場面ひとつひとつについてコード化を行った。次に再びスタート時点に戻って、同じ場面を②の「視点」に基づいてコード化した。さらに、もう一度最初に戻って……ということを繰り返して、五回のコード化を行った。こうすることにより、たとえば、教師が話しながら板書をするといった場面では、①の「視点」からも②の「視点」からもコード化されることになる。また、④の「視点」のように、その定義上、単独のコード化があり得ないものもある。つまり、生徒の発言を受けて、それと同時に教

師が板書（摘書）を行う場合は、同一の「五秒」間に対して③の「視点」と④の「視点」の両方からコード化がなされることになる。

#### 四、分析の結果と考察

以下では、ふたつの日本の授業をそれぞれ、「日本 11」「日本 12」、と呼び、アメリカの一日目の授業を「米国 11」「米国 12」、二日目の授業を「米国 13」「米国 14」と呼ぶことにする。

それぞれの授業の総コマ数を分母にし、教師の発言のあったコマ、生徒の発言のあったコマの数を分子にして、教師発話率と生徒発話

表2 教師・生徒の発話率

	教師 発話率	生徒 発話率	総 コマ数
日本 11	68.0%	5.6%	537
日本 12	71.0%	4.9%	451
米国 11	42.5%	25.5%	652
米国 12	51.5%	27.6%	652
米国 13	47.1%	19.7%	711
米国 14	57.5%	21.8%	650

率を計算した結果が表2である。

これによると、アメリカの生徒の発話率の方が日本の生徒の発話率よりも圧倒的に高くなっている。一方、教師の発話率を比較すると、日本の教師の方がアメリカの教師よりもよく発言していることが

わかる。しかし、本稿が目的としているのは、音声による発話とは別に教師や生徒が文字等によるコミュニケーションをどれだけ行っているか、あるいは、音声による発話と同時に文字等によるコミュニケーションが行われているかどうかについて明らかにすることである。それゆえ、教師と生徒の相互作用分析は、ここではこれ以上行わない。

図1は、全コマの中で、すなわち授業時間中で、教師がどれだけの頻度で板書等を使っているかを計算して作成したグラフである。「教師板書等」は、教師が黒板やOHPなどに文字や記号や図を書いてコミュニケーションをしているコマ数を全コマで割った割合を示している。「教師板書等指さし等」は、黒板やOHPなどにすでに書かれている文字や図を教師が指さしなどで参照しクラス全体に示しているコマ数を全コマで割った割合を示している。

まず、「教師板書等」に着目すると、日本の教師の率は、三五・四％、四八・八％であるのに対し、アメリカの教師の率は、四・九％、六・〇％、七・二％、一三・四％と、日本の教師の率の方が圧倒的に高くなっている。一方、「教師板書等指さし等」の方は、日本が、一三・〇％、一二・六％であったのに対して、「米国 12」が一四・三％と日本の数値よりもわずかだけ高くなっているものの、他の割合は、

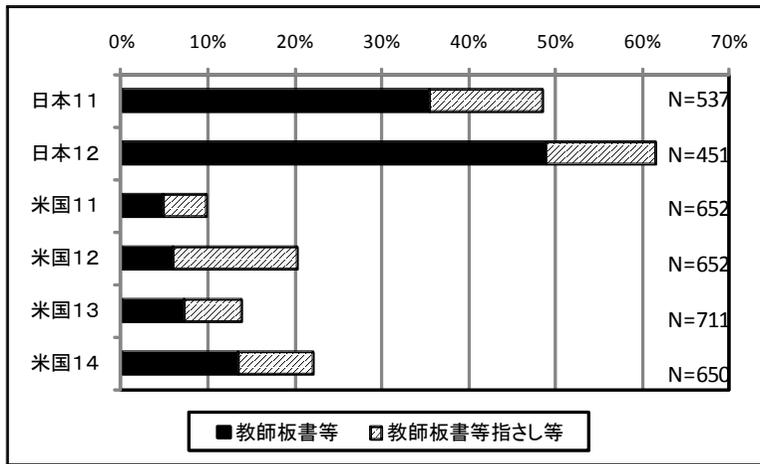


図1 全コマ中に占める教師板書等の率・教師板書指さし等の率

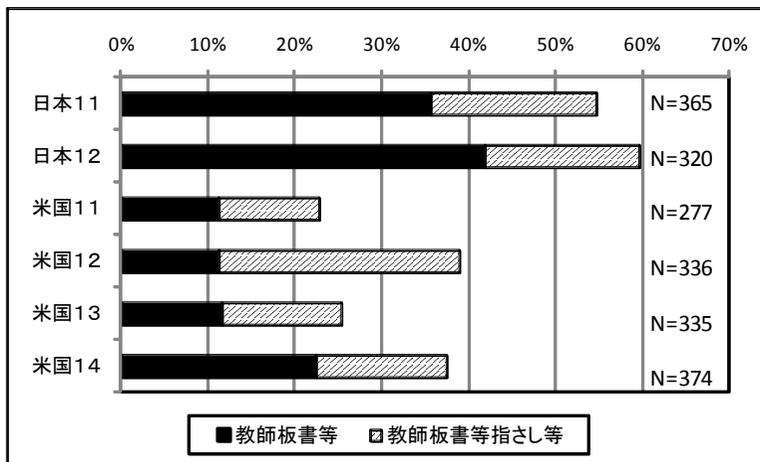


図2 教師発話コマ中に占める教師板書等の率・教師板書指さし等の率

四・九%、六・八%、八・六%と日本の割合よりもやや低くなっている。文字等を書いている頻度と文字等を指さしている頻度を合計して比較してみると、日本の教師がおおよそ五〇〜六〇%であるのに対し、アメリカの教師の割合一〇〜二〇%となっている。やはり、日本の教師の方がはるかに頻繁に文字等を使いながら授業を展開している様子がうかがえる。

それでは、教師が実際に声を出している瞬間に、同時に文字等がどれぐらい頻繁に使われているのであろうか。それを示すグラフが図2である。図1では、すべてのコマを対象として分析したが、図2では、まず、教師が音声でなんらかの発言を行っているコマだけに絞り込み、その発言コマ数を分母にして「教師板書等」「教師板書等指さし等」の率を計算している。つまり、教師が発話しながら文字等を書いている率および、教師が発話しながら文字等を指さしている率である。

「教師板書等」だけを見てみると、日本の教師の率が三五・六%と四一・九%であるのに対し、アメリカの教師の率が一一・二%、一一・三%、一一・六%、二二・五%と、日本の教師の割合が二倍から四倍になっている。「教師板書等指さし等」の率では、日本が一九・二%、一七・八%であるのに対し、アメリカは一一・六%、二

七・七%、一三・七%、一五・〇%となっている。「米国<sup>12</sup>」の率が日米を通して一番高くなっているものの、他では日本の割合が少しだけ高くなっている。文字等を書く率と文字等を指さす率とを合計して比較してみると、日本がおおよそ五五〜六〇%であるのに対し、アメリカはおおよそ二〇〜四〇%の間に留まっている。書いたものを指さしする率では日米間であまり差がないものの、話しながら書く率については、やはり、日本の教師の方が頻度がかなり高いと言える。

なお、今回調査に協力していただいたアメリカの教師は、筆者がこれまで数多く授業を見学させていただいたアメリカのどの教師よりもOHPを多用し、かつ、生徒たちにワークシートに書き込みをさせる学習場面を多くとっていた。実は、同じミドルスクールの同じ第八学年では、ふたりの教師が教学を担当しており、ふたりは別々のクラスに対して、ほぼ同じ内容を教えていた。もうひとりの教師が行う授業については撮影許可が取得できなかったものの、授業の見学だけは許された。この教師はOHPを使っていなかったが、授業中、教師も生徒もほとんど黒板を使っていなかった。授業の多くの場面が音声のみによるコミュニケーションで成り立っていた。このことから分析の対象とした授業の方はアメリカの中でも比較的

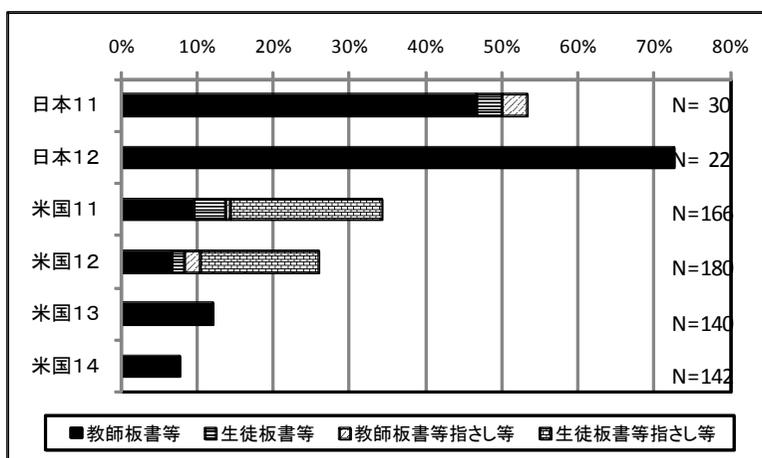


図3 生徒発話コマ中に占める教師・生徒板書等の率：教師・生徒指さし等の率

文字を多用する傾向にあったのではないかと思われる。そして、このような授業であっても、なお、日本の教師の授業と比べると、図1や図2のような差異が認められるところに注目したい。また、憶測の域を出ていないが、いろいろな教師の授業を分析していけば、図1や図2で見られた差異はもっと大きくなるのではないかと思われる。

次に、生徒が何らかの発話をしているコマに絞り込んで、そのコマの五秒間の間に、教師や生徒が文字等を黒板等に書いている率、および、教師や生徒が書かれた文字等を指さしている率をグラフに表したのが図3である。

生徒が発話しながら黒板等に文字を書いている率はグラフでは横縞のパターンで表現されているが、「日本11」「米国11」「米国12」の三クラスで、それぞれ、三・三%、四・二%、一・七%となっており、日米の差はあるとは言にくい。また、「米国11」「米国12」では、生徒が発話しながら書かれた文字等を指し示している率がそれぞれ一九・九%、一五・六%となっているものの、「米国13」「米国14」では日本と同じく〇%となっている。やはり日米で差があるとは言にくい。

一方、生徒が発話している最中に教師が黒板等に書き込みをする

率は、日米で大きな違いが認められる。すなわち、グラフの黒塗り部分の日本の教師の割合は、四六・七%、七二・七%であるのに対し、アメリカの割合は、どれも一〇%前後となっている。生徒が発言する内容を教師が拾いながら黒板等に「摘書」する場面が非常に多くなっていると言える。生徒の音声によるコミュニケーションを教師が文字によって補っているのである。教師自らの音声コミュニケーションを自ら文字によって補う率(図2)よりも、高くなっている点も興味深い。生徒の音声コミュニケーションを心もとないと思つて文字によって補足しようとしている教師の心づかいが感じられる。

本稿の冒頭でも触れたように、江戸時代、子どもたちは文字そのものを何度も何度も書きながら覚え、また、農業や商業で必要な知識や人名や地名などの学習も文字を書きながら覚えた。江戸時代においては、文字を書くことは学習内容の中心でもあり、学習方法の中心でもあった。その背景には日本語のもつ文字依存性の強さがある。音声のみによるコミュニケーションではなく、文字を介したコミュニケーションを必要としていること、このことが日本の教育文化の深層構造ではないかと筆者は考える。この深層構造は、江戸時代は手習いとして表層構造として現れた。また、石盤が西洋とは違

つて筆算の道具としてよりも主に文字を書く道具として使われたことも表層構造の例と言える。そして教育・学習面で文字を介したコミュニケーションを必要とさせる深層構造は、現在においても存在し、それが数学の授業における黒板等の使い方という表層構造として顕在化しているのではないかと考える。

## 五. おわりに

図4は、イリノイ州アーバナ市で発行され



図4 掲示板のように使われるアメリカの教室の黒板

(出典：1997年9月2日付The Newgazette 紙 )

ている地方紙に記載された一コマ漫画である。ベテランと称されている教師が、黒板に、カリキュラムとして、「九月〜一〇月：昨学年習したが夏休みに忘れてしまったことを学び直す 一月〜四月：新しいことを学ぶ 五月：学年末試験 六月〜八月：上記の内容をすべて忘れる」と書いている。「カリキュラム」として書かれている内容が実に言い得て妙であるが、ここで注目したいのはこの教師の黒板の使い方である。

日本の学校では多くの場合、生徒は自分の所属する学級専用の教室でほとんどの教科を学習する。そして教師の方が時間割に合わせて自分の教える学級の教室に移動する。アメリカの学校ではそれが逆で、教師の教える教室が固定されていて、教師は、毎時間、時間割に合わせて移動してくる生徒を待ち受けて授業することになっている。筆者は、アメリカのハイスクールの授業を定期試験一週間前に見学する機会があった。ひとりの教師は、一時間目の最初に黒板に試験日程と試験範囲の板書を書いたが、授業中、それを消すことはなく、新たに板書することをせずに一時間の授業を終えた。授業中はおっぱら音声のみによるコミュニケーションが展開されていた。その数時間後にその教室を再び訪れてみたところ、文字はまったく一時間目のままに残っており、板書が書きかえられた形跡はいつさ

いなかった。筆者が二度目に訪れるまでの間に数クラスの生徒を相手に授業が行われていたはずであるが、この教師は一日中、板書の内容を変えることなく、もっぱら音声言語を使いながら授業を展開していたことになる。日本の教師がせわしく黒板に文字を書いている黒板消しで拭い、そしてまた文字を書き続けながら説明をしている光景と対照的である。アメリカにはこのように、黒板を授業の道具としてではなく、掲示板のような使い方をしている教師がいるのである。

図4の一コマ漫画は、黒板を掲示板代わりに使っている教室風景を奇しくも活写していると言える。優秀な漫画家、そしてそれを採用する優秀な編集者なら、漫画の一番おかしいところ以外は、限りなく自然に近い形で描写するはずであるからである。仮に読者がそこに描かれている黒板の使い方に違和感を覚えるなら、黒板に書かれている内容のおかしさに注意が向かないであろうからである。つまり、この漫画が漫画として成立していることから、この漫画に描かれている黒板の使い方は、一般の読者が学校時代によく目にした光景であることを物語っているのである。

本稿で分析したアメリカの数学の授業では、教師が黒板等を使う頻度が日本ほど高くなかった。このことや、図4のような黒板の使

い方は、アメリカでは音声言語だけでもコミュニケーションが成立しやすく授業コミュニケーションも音声言語中心となっていることが多いという深層構造が反映された表層構造であると言える。

#### 注

- (1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成二〇年一月一七日、五三頁。
- (2) 同右書、七四頁。
- (3) 同右書、五三〜五四頁。
- (4) 「文字から見た学習文化の比較」および「筆記具の変遷と学習」(石附美編著『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、一五〜一四七頁、一四八〜一九五頁、一九九二年)、「言語から見た中国・日本・西欧の試験の比較文化史―筆記試験と口述試験」(山口久和・添田晴雄編『試験制度から見た教育文化と知識人社会』大阪市立大学文学研究科都市文化研究センター、四九〜六一頁、二〇〇七年)、いずれも拙稿。
- (5) 「深層構造」は、言語学者のチョムスキー (Noam Chomsky,

1928-)が *Aspects of the theory of syntax*, M. I. T. Press, 1965 (安井稔訳『文法理論の諸相』研究社、一九七〇年)の中で変形生成文法の説明をする際に用いた概念である。当時チョムスキーは、意味解釈を決定する「深層構造」(deep structure)と音声解釈を決定する「表層構造」(surface structure)とを設定し、深層構造に受動化変形などの変形規則に基づいて形式的操作が繰り返し行われることにより表層構造が生成され、それが音声への出力となると説明し、その論証を試みた。その後、言語学者の間では、生成過程で適用される変形規則の特定に関する議論や深層構造のみが意味解釈を決定するか否かについての論争が展開されたが、筆者は、「深層構造」「表層構造」という概念のみを教育文化研究(比較教育文化研究と比較教育風俗研究との関係については、『比較教育風俗』再考)、比較教育風俗研究会『研究叢書比較教育風俗』第一〇号、一〜一七頁、平成一九(二〇〇七)年五月、を参照されたい。)に借用している。なお、教育文化の解明において「深層構造」「表層構造」という概念を用いるにあたっては、次のような補足説明が必要であろう。

まず「深層」「表層」という対立項であるが、より深いところに根ざしている教育文化とより表面に近いところにある教育文化があることを想定している。しかし「深層」と「表層」の境界があるわけではない。ここで意味しているのはより深部にあるものを「深層」、より浅いところにあるのが「表層」ということである。「深層」の教育文化は普遍的であり、時代の変化の影響を受けにくい。言語において、「深層構造」が変形規則の適用を受けて様々な「表層構造」が生成されるのと同様に、「深層」にある教育文化は、地域や時代に固有な文脈によって変形されて「表層」の教育文化として顕在化する。したがって、「表層」の教育文化は地域によって多種多様となる。また、同じ地域の教育文化であっても時代の変遷に影響を受け「表層」の教育文化は著しく変化していく。次に、「構造」という単語を含めていることについて補足説明をする。チョムスキーが深層「構造」としたのは、言語の構文を想定した構造である。しかし、筆者が教育文化の分析に「構造」という文言を用いるのは、言語の「構文」のようなものを意味しているのではなく、もう少し抽象的な概念を想定している。それは、むしろ構造主義の「構造」に近い。

レヴィ＝ストロース (Claude Lévi-Strauss, 1908-2009) は婚姻体系の中に「交換」の構造を見出し、文化の中に潜在している既定条件を明らかにした。この構造は、当事者でさえ、否当事者であるからこそ、その存在に気づくことはないが、現実として、人々の思考や行動様式はこの構造の支配を受けている。このような目に見えない、隠れた論理を発見し、それによってより普遍的な事象を説明しようとしたのが構造主義である。

一方、筆者は、「モノ」や「コト」に着目することと、比較の手法を用いることによって、「習慣化による受信濾過」によって隠へいされた教育文化を究明しようとしている。「習慣化による受信濾過」や研究方法については、拙稿『モノ』『コト』による比較教育史の可能性―学習具の歴史を事例に―、教育史学会五〇周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、二七六―二八三頁、平成一九(二〇〇七)年、に譲るが、重要な影響力を持ちながらも当事者にとつてあまりにも日常化しているがゆえに見えなくなってしまうている教育文化が「構造」であると考えている。

比較教育文化研究における「深層構造」はなお概念整理が必要であるが、現在とどこかのように考えている。

1. 「深層構造」と「表層構造」は相対的なものである。

「深層構造」とみなされているものでも、より範囲の広い視野から捉えなおせば、それが相対的に「表層構造」と呼ぶにふさわしいものとなりえる。

2. 「深層構造」を、人類普遍ないしは複数文化共通の構造として捉えることができる。人類普遍ないしは複数文化共通の深層構造が存在し、それが具体的な個々の文化の文脈に忠じて固有の表層構造として現れる。

3. 「深層構造」を、ある国の教育文化固有の不変の構造として捉えることができる。たとえば、日本独自の深層構造やドイツ独自の深層構造があった上で、それぞれの歴史の中で不変の深層構造があると想定できる。時代が移り変わっても、ある国にある教育文化の深層構造は不変であるが、時代の変遷の文脈によってその表層構造が変化を遂げていくと考えられる。本科研の計画調査で使っている「深層構造」

の意味はこれに近い。

4. 右記では、「深層構造」を不変なものとして論じているが、「深層構造」を静的・固定的に捉えるのではなく、深層構造もゆるやかに変化するものとして捉えることも必要である。表層構造ほどではないが、時代の変化につれて、深層構造もゆるやかに変化する。表層構造の変化は、深層構造の変化の様子を捕捉しつつ、考察する必要がある。

(6) 拙稿「教授・学習メディアとしての板書等と音声言語使用からみた授業文化比較の試み—TIMSS日米数学授業ビデオを手がかりに—」、大阪市立大学大学院文学研究科『人文研究』第五五巻第三分冊、八九〜一一二頁、平成一六(二〇〇四)年三月。

(7) アメリカにおけるビデオ撮影については、予め校長と担当教員に研究の趣旨と個人情報保護の方針についての説明を行い、全生徒の保護者の了承を得た。日本の学校については、予め校長と担当教員に研究の趣旨と個人情報保護の方針についての説明を行った。

(8) Flanders, Ned A., *Analyzing Teaching Behavior*;

Addison-Wesley Publishing Company, 1970.

(9) 拙稿、前掲書。

「研究叢書 比較教育風俗」第一一號 執筆者一覽（執筆順）

- ロイ ロー (Roy Lowe) ニバールミンガム大学、元スオンジー大学、元ロンドン大学  
梶井 一暎 (鳴門教育大学)  
川口 仁志 (松山大学)  
出羽 孝行 (龍谷大学)  
田中 圭治郎 (佛教大学)  
田中 潤一 (札幌大谷大学)  
添田 晴雄 (大阪市立大学)  
田中 達也 (大阪市立大学大学院生)  
岡本 洋之 (兵庫大学)  
柴田 政子 (筑波大学)  
伊井 義人 (藤女子大学)  
青木 麻衣子 (北海道大学)  
矢野 裕俊 (大阪市立大学)  
上森 さくら (大阪市立大学大学院生)  
藤田 裕子 (大阪市立大学大学院生)

# 比較教育風俗研究会編

代表 添田晴雄

平成二十二年三月二十五日刊

〒  
558-  
8585

大阪市住吉区杉本三十三三三八

大阪市立大学文学部

教育学教室添田研究室

電話大阪(〇六)六六〇五―二四六六

印刷所 株式会社 文成堂

電話 (〇六)六七〇〇―三二一一