

国語科授業実践における単元構成・単元展開に関わる国語科教師のナラティブ

— 同僚教師からの助言に基づく省察を通じた実践の精緻化に向けた教師の学習過程 —

Modelling the Learning Process as a Teacher on Practice of Learning Units in Japanese Language Lesson :
Focusing on Relation between the Adoption of Colleagues' Remarks and Reflections

丸山 範高

MARUYAMA Noritaka

(和歌山大学教育学部国語教育専修)

抄録：本研究は、初任期の高校国語科教師が校内研究授業での同僚教師との関わりを起点に授業改善に励むという、教師としての学習過程の解明を目的としつつ、とりわけ、国語科教材文の扱い方の変化に焦点化した分析を行った。分析の方法は、教師の経験の語りを分析し組織立てて概念化するというナラティブ・アプローチを採用した。ある国語科教師の授業は、《国語科教材文の読みに関する理念》に支えられて《実践構成プロセス》と《授業展開プロセス》とを経て実践されるという仕組みで成り立っている。そして、これら、実践を構成するコア・カテゴリーは、その内容が年度を追うごとに精緻化されてきていることが明らかとなった。本研究は、国語科教材文に対する教師の向き合い方の変容という、特定の教科内容に踏み込んだ教師の学習過程を解明した点で、先行研究で十分踏み込めていない領域の課題解決を試みた。

キーワード：国語科教師、教師の学習過程、同僚教師、ナラティブ・アプローチ

1. 研究の目的

本研究の目的は、初任期の高校国語科教師が実践の精緻化をいかに果たしているかという教師の学習過程を解明することにあり、インタビューによる教師の語りの分析とその組織化を研究方法とする。ある初任国語科教師の事例を取り上げ、5年におよぶ継続調査の結果を分析・考察し、国語科現代文教材を「読む」領域の単元構成・単元展開に関わる実践の精緻化の様相を明らかにする。その際、校内研究授業の折に提示される同僚教師からの批評をどう意味づけているのかということと関連づけて考察することで、教職専門家集団における教師の学習過程を提示する。

同僚教師との関わりの中での教師の学習過程を解明するという本研究の背景として、教員研修の重点が教育から学習に移ってきていること、教師の学習には同僚教師が大きく影響することが実証されてきたこと、が挙げられる。

昨今、教員研修のあり方が問い直されつつあり、教師を教育するという視座ではなく、教師が学習するという視座での研修が模索されている。知識・技能の伝達・習得という従来の教員研修から、教師自らが主体的に学習するという教員研修への転換である(中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」)。学術研究においても、教師教育研究ではなく教師の学習過程研

究の重要性が指摘され(秋田：2009)、教師の学習過程研究が進められている。しかしながら、比較的新しい研究領域であるため、特に国語科教科内容に踏み込んだ研究成果は十分ではない。

また、教師の学習効果は、意味ある他者が関与することによって、より高まる。初任期の若手教師の実践を支えるものとして、インフォーマルな場面での同僚教師との関わり的重要性が指摘されている(山崎：2012)。その重要性について、松崎(2012)は、ある初任教師が、優れた先輩同僚教師と関わり、四つの契機となる学習過程を経て実践の質を高めた事例を示す。また、細川(2012)も、教師の学習における協働学習的アクション・リサーチの有効性を検証する中で、2名の初任教師がフレームを変容させ教師として成長した姿を提示している。これらの先行研究で取り上げられた初任教師たちは、フォーマルな教員研修ではなく、インフォーマルな人間関係の中で教師の学習を遂行していると言える。ただし、これらの初任教師たちが実践の質を高めることができたのは、他の教師との関わり経験を意義ある出来事として意味づけたからに他ならない。それは、フォーマルか、インフォーマルか、ではなく、他者との関わりを丁寧に意味づけたかどうかという問題であると考えられる。本研究では、主に研究授業場面での同僚教師との関わりを取り上げることから、フォーマルな場面での教師の学習になるが、同僚

教師との関わりを丁寧に意味づけ実践の質を高めている初任教師の事例を分析し、フォーマルな教員研修にも教師の学習を充実させる可能性があることを示す。

ところで、校内授業研究など、フォーマルな場面で、同僚教師と意義ある関わりをすることで、授業実践の質を向上させている教師の事例は、先行研究で提示されている(北田：2009)(坂本：2013)。しかし、これらの先行研究は、特定の教科内容に焦点化して事例分析したものではないため、たとえば、国語科教材文の読みのあり方や読解プロセスといった、教科内容に踏み込んだ教師の学習過程研究とはなっていない。そこで、本研究は、国語科単元構成・単元展開について教科内容レベルの要素を中心に析出し、各構成要素の精緻化の様相を教師の学習過程として示すこととする。

校内研究授業というフォーマルな場面での、国語科教科内容に踏み込んだ教師の学習過程を解明することで、先行研究における残された課題解決に対応する。

2. 研究の方法

2-1. 分析方法としてのナラティブ・アプローチ

本研究では、教師の経験の語りを分析し組織立てて概念化するというナラティブ・アプローチを研究方法として採用する。

本研究で解明するのは、実践の事実や同僚教師の批評などを主体的に意味づけながら実践を精緻化させていく教師の学習過程である。それは、可視化されていない教師の経験内容を聞き取り組織立てることによって概念化が図られる。そのため、教師の経験の語りを分析対象とする。教師の経験の語り(ナラティブ)には、「教師が授業など教育実践の積み重ねのなかで形成しつつ、ある実践のなかで駆使している経験的な見識」(藤原：2007)が含まれるとして、その研究的意義が認められている。また、教師の語りを分析し実践的知識を解明した学術研究もある(藤原・遠藤・松崎：2006)。

また、教師の経験の語りを研究対象にするといっても、それは、教師の経験を単純に断片的に寄せ集めたものをもって成果とするわけではない。本研究では、同僚教師の批評を意味づけるからこそ必然的に獲得できる、国語科授業に関わる単元構成・単元展開の新たな見方について、その新たな見方を発見するに至る教師の経験プロセスを組織立てて概念化する。これは、教師の経験の語りを分析し組織立てて概念化するナラティブ・アプローチによって解明できる。

ナラティブ・アプローチとは、先行研究によれば、「出来事や経験の具体性や個別性を重要な契機にしてそれらを順序立てることで成り立つ」ものであるとともに(野口：2005)、「ある『トポス(場所)』における『むすび』(結び・産び)によって、新しい意味が生成」されるものである(やまだ：2006)。さらに、「出来事の時間的順序を伝える」という「時間性」、「プロットを得ることで意味を伝える」という「意味性」、「語り手と聞き手の共同作業によって成立する社会的な行為であり、社会的な産物」であるという「社会性」という3

つの特徴を持つ(野口：2009)。

本研究では、実践の事実と結びつけながら同僚教師の批評を意味づけるという「トポス(場所)」だからこそ発見できる「新しい意味」(やまだ：2006)、本稿では、単元構成・単元展開の新たな見方のこと、を解明する。しかも、その「新しい意味」は、普遍性・共通性ではなく、その教師ならではの「具体性や個別性」(野口：2005)という実践の文脈を重視する。あわせて、授業改善を図る教師の学習過程という「出来事の時間的順序」(野口：2009)に沿って、なぜそのように単元構成・単元展開のあり方を改善したのかという「意味性」(野口：2009)を構造的に示すとともに、インタビューの問いかけに答えるという「社会的な行為」の結果「社会的な産物」(野口：2009)となることで、他の教師たちが自分の経験とすり合わせて省察する際の手がかりとなる。

以上のように、先行研究で示されている種々の特徴に合致するため、本研究の方法として、ナラティブ・アプローチを採用する。

2-2. 研究協力者

大学進学中心の教育課程編成校に勤務する高校国語科教師(R先生)の協力を得た。R先生は、教職経験10年弱であり、勤務校国語科教師の代表として毎年研究授業を引き受けるなど、国語科授業実践に対して非常に前向きな先生である。

R先生は、初任者研修をはじめとして、教育委員会が主導する各種教員研修に積極的に取り組んできている。授業公開・研究発表などの研修を通じて、国語科授業実践の質を高め続けている先生であるため、教師の学習過程を解明するという本研究の趣旨にかなった適切な協力者であると言える。

2-3. 手続き

平成21(2009)年度から平成25(2013)年度に至るまで、各年度1回ずつ継続して調査を実施している。調査内容は、R先生の国語科授業および同僚教師たちとの事後授業批評会を観察し、その後、国語科授業づくりに関するインタビュー調査(50分程度)を行うというものである。国語科授業・授業批評会・インタビュー、それぞれの内容はICレコーダーに録音した。加えて、授業で使用した教材(教科書・ワークシート)や板書記録を収集し、インタビュー時および教師の語りの分析・解釈時に、補助資料として活用した。授業観察においては、R先生の現象面での実践の特徴把握に努める一方、インタビューでは、現象の背後に潜むR先生の国語科授業づくりに関する意図や見識を引き出すよう努めた。

2-4. 授業の概要

筆者が観察したR先生の国語科授業は、R先生自身に選んでいただいた、先生らしさが表れやすい科目・単元・時間の授業である。なお、いずれの年度とも現代文の授業を提供してくださった。各年度に観察した授業の概要は次のとおりである。

21年度の授業(高校1年・宮沢賢治「なめとこ山の熊」

〈東京書籍『精選国語総合』所収〉は、脚本づくりを通して登場人物の心情理解に迫るといった実践であった。

22年度の授業(高校1年・椎名誠「鉄塔のひと」〈数研出版『国語総合』所収〉)は、教材文の読みを通して、死が人生に与える意味について考え合うことをねらいとして実践された。

23年度の授業(高校2年・夏目漱石「こころ」〈数研出版『現代文』所収〉)は、「K」の自殺の理由について学習者が個々に自分の意見を持ち、教室内で交流を深めるという実践であった。

24年度の授業(高校2年・夏目漱石「こころ」〈第一学習社『改訂版高等学校現代文』所収〉)は、「私」と「お嬢さん」との結婚話を聞いた「K」の「微笑」の理由について学習者が個々に自分の意見を持ち、教室内で交流を深めるという実践であった。

25年度の授業(高校3年・小浜逸郎「癒しとしての死の哲学」〈第一学習社『改訂版高等学校現代文』所収〉)は、教材文の読みを通して、死というものに当事者意識を持って向き合い、意見交流を図るといった実践であった。

2-5. インタビューの概要

インタビューは、授業および事後授業批評会を観察した後に半構造化インタビューとして実施した。各年度のインタビューのテーマは、R先生が国語科授業実践において工夫していること、および、その工夫をするに至った要因(同僚教師からの批評の影響など)、である。インタビューの過程では、国語科授業実践において日ごろから重視していること、筆者が観察した授業(単元)について工夫したこと、授業批評会での同僚教師の批評のうち印象深い批評とその理由、教員研修など授業実践に影響を及ぼしているもの、今後の授業改善に向けての抱負、などについて筆者の問いかける質問に答えていただいた。なお、インタビューでの質問事項は21年度から25年度までほぼ同じである。

3. 分析結果

R先生の国語科授業に関わる単元構成・単元展開のプロセスは、《国語科教材文の読みに関する理念》によって支えられている。そして、その理念のもとで、具体的な教科書教材文を解釈し単元構成を図る《実践構成プロセス》と、教師の発問を契機に学習者が意見陳述・交流を行う《授業展開プロセス》とを経て実践が行われる。

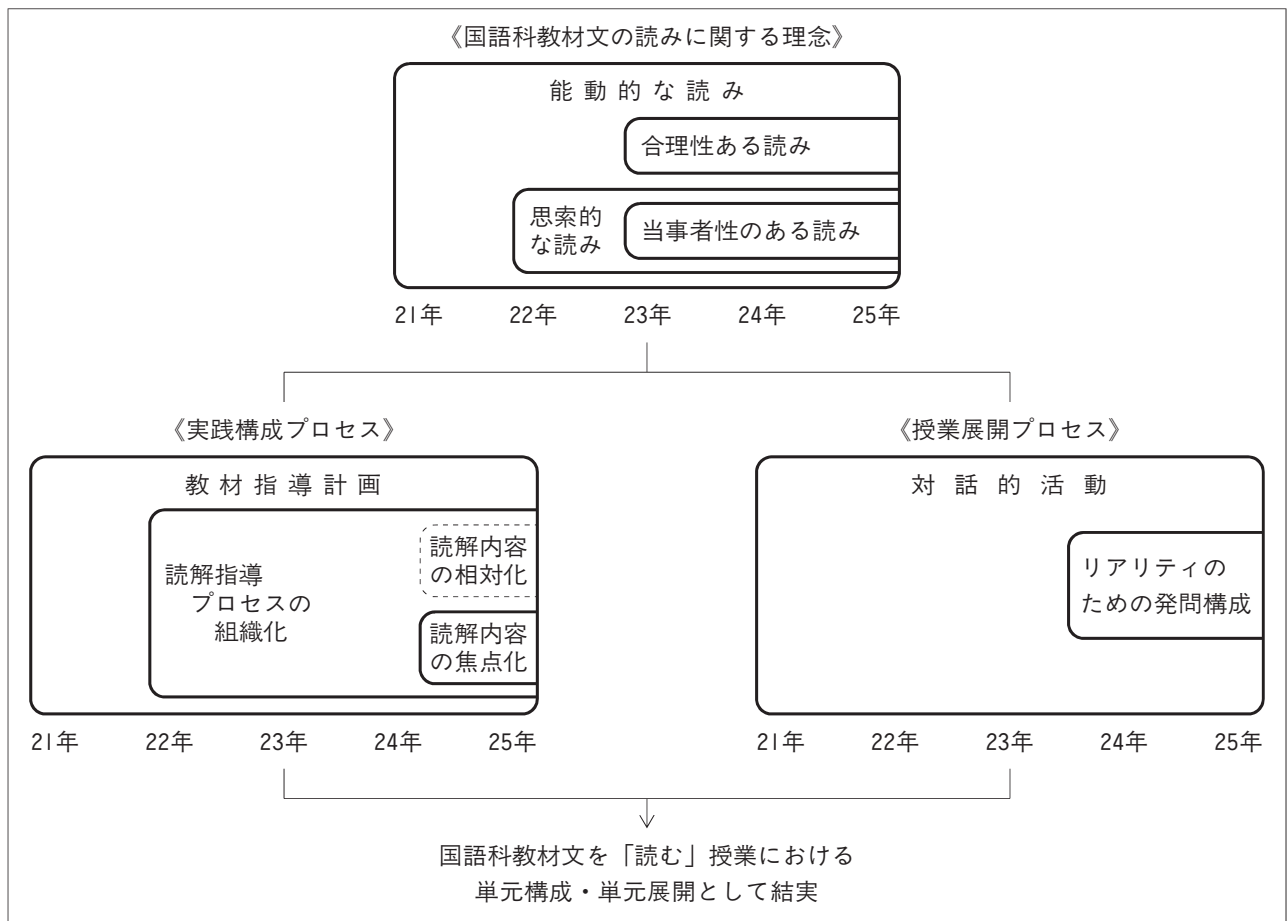
《国語科教材文の読みに関する理念》とは、学習者にどんな読みをさせたいのかというR先生の理想像である。《実践構成プロセス》とは、年間を通じてどんな教材を扱うのかという教材計画、教材文のどこを重視し、どう解釈するのかという教材解釈、単元全体のねらいは何かという山場の設定、そして、そのねらいを実現するためにどんな学習指導過程を構成するのかという山場に向けた単元計画の組織化、によって進められる。また、《授業展開プロセス》とは、教師がどんな

発問をし、その発問を契機に教師・学習者および学習者同士がどう対話するのかという発問・交流過程の組織化、によって進められる。

こうした、R先生の《国語科教材文の読みに関する理念》・《実践構成プロセス》・《授業展開プロセス》は、同僚教師からの助言や、実践の省察によって、年を重ねるごとに精緻化されている。先生は、〈人に聞いて、先輩に聞いて、教えてもらったりすると深くなると思うんですけど、自分でやりたいという気持ちが強くて、教材研究を。指導書もちろん参考にするんですけど、指導書にこう書いているけど、自分はこうだなというのが、自分の中であって、それで、教材研究をしてみようところがあって、それは、直すべきところでもありながら、でも譲りたくないところでもあったりして〉(23年語り)と語るように、自分固有の教材文の読みに基づいた単元づくりをしたいという思いを強く持っている。しかしながら、そうしたこだわりは独りよがり終始するものではない。先生自身のこだわりは大切にしつつも、同僚教師の批評へ積極的に耳を傾け、両者を調整しながら実践を編み出しているのである。このことは、21年以降の5年間にわたるインタビュー調査の中で語っていただいたことのうち印象に残っていることは何かという筆者の問いかけ(25年インタビュー)に対する答えに表れている。先生は、〈年間を通した計画がなかなか立てられていないという話を何度かさせてもらったのと、教材(研究…筆者補足)が間に合わなくて、前から(順に段落ごとに解釈…筆者補足)する時が何度かあるというような話を(21年以降繰り返し…筆者補足)したのが、自分の中では印象に残っていますね。〉(25年語り)と語る。これは、21年の研究授業(授業批評会)で指摘されたある同僚先輩教師の批評を重く受け止めたものである。21年当時、その同僚教師はR先生の授業を観察し、先を見通しての授業展開になっていない点がR先生の授業の課題であるという指摘をした。当時のR先生は、準備が不十分なまま授業に臨み、その結果、十分な学習者の学びを引き出せていないという現実をふまえ、その同僚教師の批評を重く受け止めたのである。このように、R先生は、先生らしい授業づくり(教材文の読み方)を大切にしながらも、それに固執し過ぎることなく、学習者の学びを充実させるためにも、同僚教師の批評を積極的に意味づけ25年に至るまで授業改善に努めてきたのである。

次に、R先生の《国語科教材文の読みに関する理念》・《実践構成プロセス》・《授業展開プロセス》それぞれについて、その内容を、経年変化の様子、同僚教師からの批評と関連づけ、インタビューにおけるR先生の語りに基づきながら説明する。その概要は、図1の通りである。

プロセスモデルを記述するにあたり、年度をまたがって共通する内容、および、経年変化として精緻化が見通せる内容について、それぞれの概念のカテゴリー化を試みた。なお、本稿では、コア・カテゴリー



【図1】 R先生の単元構成・単元展開に関わる経年変化

※図中の太実線で囲まれた部分は、実践できている内容を表し、
点線で囲まれた部分は、十分実践できていない内容を表す。

を《 》、カテゴリーを【 】、インタビューにおける教師の語りを直接引用した部分を〈 〉で表記している。

3-1. 《国語科教材文の読みに関する理念》

R先生の《国語科教材文の読みに関する理念》は、教員採用直後の21年以降25年に至るまで一貫している。学習者が主体的に教材文へ関わり自分なりの読みを持ち、その読みを教室内で交流するということが先生は一貫して理想としているのである。ただし、こうした、能動的な読みの質については、同僚教師の助言を参考にしたり自分自身の実践課題を省察したりすることによって変容(精緻化)している。教材文の表現へのこだわりを強める、教材文のテーマについて思索を深める、学習者自身にとって切実な読みを引き出す、といった方向で、より質の高い能動的な読みを引き出すに至っているのである。

【能動的な読み】

R先生は、教師の読みを学習者へ直接的に受容させるのではなく、学習者の【能動的な読み】を引き出すことを理念として国語科授業を構想・実践したいと考えている。ただし、〈深い読みをさせることよりも、何か自由に生徒に読ませることが良しじゃないですけど、そういうふう考えていたところが、少しあるな

としました。〉(21年語り)と、教職経験の浅い時期(21年)は、教材文の表現を押さえた上で、練り上げられた【能動的な読み】を引き出すことがままならず、学習者の多様な読みを多様なまま容認するだけの実践にとどまっていた。ところが、実践経験を重ねる中で、学習者の【能動的な読み】の質を大きく3つの方向で精緻化するに至っている。【合理性ある読み】【思索的な読み】【当事者性のある読み】という3方向である。

【合理性ある読み】

【合理性ある読み】とは、教材文の内容および書かれ方を十分根拠としてふまえながらの【能動的な読み】である。【合理性ある読み】についてR先生は、21・22年度頃の実践では十分な手立てができていなかったことをふり返りつつ、次の通り、23年度実践では一定の成果をあげることができたと言語。

〈去年、一昨年までは、自由な読みの意味を履き違えているというか、生徒が感じたことが、正解というか、それを発表することがよしというふうな部分があったんですけど、授業の中で小説を読む意味というのは、ある根拠を持って、こういうふう感じたんだとか、この文章とか、こういう表現が自分の心を動かしたんだなというのがわかることというのすごく大事ななんかというのは、1年間意識する回数が多く

て、(学習者に普段から…筆者補足)本文(を根拠にして読むように…筆者補足)という話はしています。(23年語り)

この語りからは、R先生が教材文の表現を根拠とした読みを重視して実践に取り組んでいることのみならず、23年以前はそうした【合理性ある読み】が不十分であったこともうかがえる。そして、【合理性ある読み】を重視するに至ったきっかけの1つが、22年に実施された研究授業後の批評会で提示された同僚教師から批評であった。22年インタビュー調査で、同僚教師からの批評の中で印象に残っている批評は何かという筆者の問いかけに対し、R先生は、学習者の読みの根拠を教材文に戻ってはっきりさせる必要があるという、ある同僚教師の批評を取り上げた後、その同僚教師の批評の意義を次のように語った。

〈(授業展開が…筆者補足)教材から離れているというところ、その(学習者の読みの…筆者注)出所を、たとえば(発言した学習者に…筆者補足)聞き返すと、そういう背景(教材文の根拠…筆者注)がまあ必ずあると思うので、それが出てきたら、聞いてる側も、あいつあんなことまで考えているのかとか、なるほどなのか、自分とは違うけれども、でも同じ決着にたどり着くまでの過程が違うんだとかいうことも知れたら、それを聞くだけでもおもしろいと思った(から、読みの根拠をはっきりさせることは重要だと考えました。…筆者補足)〉(22年語り)

教材文を根拠とする【合理性ある読み】を引き出すことによって、読みが表層的でなくなるとともに、その読みを交流することによって学習者相互の思考を刺激することにつながる。このように、R先生自身が実践的意義を認識したために、同僚教師の批評を意味づけ、【合理性ある読み】を国語科授業実践において重視することになったのである。

【思索的な読み】

R先生は、単元全体を通じて学習者に考えさせたい中心テーマ(たとえば、死の意味を考える、など)を設定し、それに沿った単元展開をすることで学習者の【思索的な読み】を引き出そうと努めている。このことは、22年以降のインタビューでの語り、および、授業の事実からうかがえることである。なお、21年の時点では、教員採用後間もないこともあり、単元全体を見通した実践が展開できず、1時間1時間の教材内容をこなすのに精一杯であったため、十分な【思索的な読み】を学習者から引き出し得ていない状況にあった。

【思索的な読み】とは、〈答えのないことに関して、考える喜びというのを生徒に感じてほしい〉(22年語り)、〈教科書に載っている本というのは、答えが、これも言えるし、これも言えるし、これも言えるしというのが、一番の、国語の教科書に載っている教材の、ゆえんというか魅力だと思うので〉(23年語り)、〈文章を読んで、教師が言っていること、文章が言っていることが、全部じゃないと思える生徒をつくりたい。筆者はこう言っているけど、あなたはどうか考えるかとい

うことを言えるような人になったらいいなあと思っています。〉(25年語り)からわかるように、批評的な姿勢で教材文に向き合うことによって、正解のない多様な答えを創り上げたりするような読みである。

R先生は、単元全体を貫くテーマを絞り、そのテーマについて【思索的な読み】を学習者にさせているのであるが、そうした授業を実践しているのは、同僚教師の助言の影響というよりも、先生自身の授業実践に関わる実存的関心に基づくものである。ただし、そのこだわりは、独りよがりのものではなく、学習者にとって意味ある内容について【思索的な読み】をするのである。たとえば、教材文のテーマである〈「死」ということを考えて、自分の中で「死」ってこういうことなんじゃないかなとか、高校生活の中で考えるということ、いいことなんじゃないかなとか。死というものをわかれば生き方を考えることになる〉(25年語り)ので、というように、学習者の人生の指針獲得につながるはずだという見通しのもとで【思索的な読み】をさせている。

【当事者性のある読み】

【当事者性のある読み】とは、学習者にとって教材世界が〈身近になった〉(23年語り)り、〈自分と投影してしまっただけで読んでいく〉(24年語り)ようであったり、教材世界に〈共感というか、納得していた〉(25年語り)と先生が語るように、教材世界と自分との接点を見出す読み、教材世界の問題を自分の問題として引き受ける読み、を意味する。【当事者性のある読み】は、【思索的な読み】の延長線上に位置づけられるが、ただ単に思索的に教材文を読み深めるにとどまらず、学習者が傍観者としてではなく当事者として教材文を読むことである。

R先生が【当事者性のある読み】を重視するのは、教材文に向き合う学習者の意欲が高まることを実践の省察を通じて確認できているからである。中島敦「山月記」を扱った23年実践では、授業での学習内容が学習者にとって〈身近になったんかなと思うんですけど、生徒にとって、こう落ちやすいというか、ああ、なるほどなというのがあった〉(23年語り)のであり、小浜逸郎「癒しとしての死の哲学」を扱った25年実践では〈あと1カ月で、もしお前の命がなくなると聞いたら、どうやろうか?と言ったら、まあ考えるということになって、みんな共感というか、納得していた〉(25年語り)のであり、教材世界を傍観者としてではなく当事者として受け止めることが学びを高めている事実をR先生は省察し、そこに意義を見出している。

また、実践の事実のみならず、先生自身の読書体験をふり返ってみても、【当事者性のある読み】は重要であると語る。〈自分を投影して読む作品の方が、ゆくゆく、今も読み返したいなとか、印象に残っている本が多いので、自分はそういう読みが好きなので、(学習者にもその読みを…筆者補足)させたいという思いがあるのかもしれないです。〉(24年語り)というように、教材世界を自分の問題として読むことで、そこでの読み

が後の読書活動にもつながる可能性に満ちているため、意義があるというのである。

なお、【当事者性のある読み】の意義を認め意識的に実践できているのは、ある程度の実践経験を積んだ23年あたりからであり、教員採用後間もない21年段階では不十分な状況にあった。

3-2. 《実践構成プロセス》

R先生の国語科授業《実践構成プロセス》は、年間を通じてどんな教材をどのくらい扱うのかという【教材指導計画】と、個々の教材を学習者にどう読み深めさせるかという読解指導プロセスとの関係により構成されている。このうち、21年時点では【教材指導計画】を強く意識したことにより読解指導プロセスが雑駁なままであったが、22年以降、年度を追うごとに読解指導プロセスの意識的な改善に努め、その結果、《実践構成プロセス》全体の精緻化が図られている。

【教材指導計画】

R先生は、21～25年実践において一貫して、1年間で扱うべき教材量の消化を意識しながら実践を重ねているが、経験を積むことにより、他律的であった【教材指導計画】が自律的なものへと質的に変容してきている。〈進度の点なんですけど、考えさせてじっくり読ませてあげたいという気持ちもあるんですけど、どうしても、文学作品は何作か読んでないといけないうの、とらわれすぎているなというのは感じています。〉(21年語り)とあるように、21年時点では、勤務校で国語科年間指導計画が定められていること、複数の同僚教師と協同で同一学年の国語科授業を担当していることなど、他律的な要因に強く影響されることよって【教材指導計画】に縛られた実践を行っていた。ところが、24年ごろになると、「こころ」でこういうことをしたいとか、「山月記」はこれぐらいの時期で終わるだろうとか、この評論をここでやって、これぐらいの評論だったら、これぐらいの長さでやって、これぐらいでわかってくれるかなという、大きな流れとか、文章を読むだいたい僕のペースが、少しできてくる〉(24年語り)というように、先生自身が各教材文で学習指導したい内容をベースとした自律的な要因によって【教材指導計画】が定められるようになる。

また、【教材指導計画】が自律的に定められるようになるのに伴って、21年では前景化していた【教材指導計画】そのものが22年以降、徐々に意識の後景に退くようになる。それに代わって、1つひとつの教材内での読解指導プロセスを重点的に意識しながら実践に取り組むようになる。実践経験を積むにつれて、教えなければならない教材が前提としてある【教材指導計画】ありきではなくなり、教材文を通じて学習者に教え学ばせたい内容が前面に出てくることになる。それに伴い、必然的に読解指導プロセスを中心的に意識するようになり、その結果、【教材指導計画】そのものがなくなるわけではないが、意識の後景に退き、かつ、その内容が硬直化されることなく自律的かつ柔軟に調整されるようになる。

R先生が学習者に教え学ばせたい内容の定着を図るための読解指導プロセスは、【読解指導プロセスの組織化】【読解内容の相対化】【読解内容の焦点化】と概念化できる。

【読解指導プロセスの組織化】

21年時点でのR先生の読解指導プロセスは、断片的なものにとどまる傾向にあった。〈生徒に発問して答えるというやり取りをしている中では、後のつながりを考えて読み取るところまでをしたいという意欲を引き出せていないので、どうしても、一問一答とまではいかないにしても、そういう、すぐ答えがないと、もういい、もう面倒くさい〉(21年語り)という学習者に引きずられ、単元全体のねらいに向けて組織的・段階的に読解を重ねることがままならず、注釈的読解を断片的に行っていたというのである。

ところが、22年ごろになると、〈表現方法とか、情景描写とかはすごくおもしろい部分もあったんですけど、そこにはそんなに重点は置かずにやりました。今までだったら、どうしてもここ大事だなと思って、1個1個丁寧にやっていくことに重点を置いていたんですけど、〉(22年語り)というように、たとえば、読解内容を登場人物の形象化のみに絞りそれ以外の内容は簡素な扱いにとどめる、など、1教材内での読解内容相互のつながりを意識した【読解指導プロセスの組織化】が図られ始める。こうした、読解内容相互のつながりを意識した単元展開は、22年以降も継続して実践され、24年には〈最終到着点がこころというのは、頭に入れて、そういうペースで、他の部分は早くというよりも、そこまで深い読み、自由な読みをせずに進めるという意識は、してから進めるようにはなりました。〉(24年語り)などと、単元のねらい(教材文を通じて学習者に考えさせたいこと)に向けて読解指導プロセスが組織化されるようになる。

このように、R先生が21年から22年にかけて【読解指導プロセスの組織化】に意識的に取り組んできたのは、21年研究授業での同僚教師の批評が先生にとって印象深く、その影響を受けたからである。21年研究授業では、R先生の授業を観察したある先輩同僚教師が、1時間1時間の授業を断片的にこなすのではなく、単元全体あるいは年間指導計画全体など、先を見通しつつその中に1時間1時間の授業を位置づけていくことが必要であるという批評をし、その批評をR先生は重く受け止めた。先生が、この同僚教師の批評を重視した背景には、別の先輩同僚教師の存在があった。別の先輩同僚教師は単元全体の見通し、年間の見通しを、意識されてやられているなというのを感じてはいて、自分も(R先生のこと…筆者注)やらないといけなと思いつつ、その流れというのは、意識がちょっと薄い部分が自分の中でまだまだあるな。〉(21年語り)というように、R先生は、その別の同僚教師の授業と比べて、自分の授業には【読解指導プロセスの組織化】が不十分な点を常日頃から課題視していた。そうした状況下で、研究授業での、先を見通した

実践に心がけるべきだという趣旨の同僚教師の批評とが結びついたのである。このように、研究授業での同僚教師の批評、さらには別の同僚教師の授業スタイルを意味づけながら、R先生は自分の実践の課題を見極め、授業改善に取り組んできたのである。

それを受けて、22年のインタビューでは、〈自分でもまだ疑問なところがあるんですけど、最後にこれをもってきたいなとか、この教材だったら、こういききたいなというのを持った上で、できる限り、展開はここはこれ持ってきたからここをそんなにせんでいい(軽く扱う…筆者注)とか、ということ(単元全体のつながり…筆者注)はイメージするようにはなってきました。〉(22年語り)というように、年間指導計画全体の中での組織化は不十分ながらも、1単元内での【読解指導プロセスの組織化】は達成できるようになりつつあると語ったのである。

ただし、22年ごろの読解指導プロセスは、断片的なものの寄せ集めではないという点で、21年に比べて精緻化されているが、読解指導プロセスを通じて読み取った内容に結びつけて、学習者自身が思索を深めるという、先生の目指す読みにまでは至っていなかった。つまり、教材文から読み取った内容と学習者が思索した内容とのつながりが〈スムーズな流れではなくて〉(22年語り)というように、学習者の意見の多くが、学習者の現実感覚に基づいて発せられ、教材文の内容から乖離していたのである。その意味で読解指導プロセスは21年のように断片的なものではなくなったが、【読解指導プロセスの組織化】が十分できているとは言えない状況であった。

教材文の内容を十分ふまえた能動的な読みを学習者にさせるためには、1時間1時間、さらには、各時間内での複数の学習指導事項を、断片的にではなく、相互に関連づけて取り扱うという22年の取り組みだけでは不十分であった。そこで、【読解指導プロセスの組織化】を確かなものとするために、次に課題となったのが【読解内容の相対化】と【読解内容の焦点化】であった。

【読解内容の相対化】

【読解指導プロセスの組織化】に努めてきたR先生であるが、教材文の内容をふまえつつそれを相対化した意見を学習者に形成させるには至っていないという課題を22年ごろから継続して抱えている。先生の授業では、単元の終わりの段階で教材文のテーマに関わった思索活動(意見記述)が取り入れられるのであるが、そこでの思索内容が教材文の内容から離れてしまっているのである。25年研究授業後の授業批評会での同僚教師からの批評を思い起こしながらの述懐として〈(先生が学習者に考えさせたかったことと教材文の内容とを)ポンと離してしまったなあというのがあるので、もっと寄せれば可能性って広がるんだなと思いました。そこはすごい印象に残りました。〉(25年語り)と語るように、この課題は22年のみならず25年においても容易に解消されないまま現在に至っている。

教材文の内容をふまえつつもそれを相対化した意見形成には、読解内容(教材文の主題・主張)を1つのものの見方・考え方として押さえた上で、それを学習者の経験・知識・価値観でもって評価することが求められる。そのためには、〈文章を読んで、教師が言っていること、文章が言っていることが、全部じゃないと思える生徒をつくりたい。〉(25年語り)といったような、教材文は相対化して読んでもよい(教材文は絶対的なものではなく、正解の読みは決まっているわけではない)という教師のスタンスのみならず、学習者の思考を導くための発問が重要である。しかしながら、学習者の多様な意見を求める際のR先生の発問は、抽象度が高かったり(教材文の内容を抽象化し過ぎていたり)するため、学習者は教材文へのこだわりが不十分なまま、教材文の内容との関連が乏しい意見を表現するにとどまる。たとえば、25年実践「癒しとしての死の哲学」(小浜逸郎著)で提示された発問は、「死とは何か。あなたにとって死の意味は。」というものであった。死を見据えることで生の意味をしっかりと考えさせたいという先生の意図は確かなものであったが、「死とは何か」という一般的すぎる発問では学習者の意見が教材文の内容から乖離してしまう。教材文の内容は「死を知る時のわかり方の多様性」について論じたものであるため、たとえば、「あなたが理想とする死のわかり方とは。」といった発問を投げかけ、それに応えることを通じて、「望ましい死の分かり方」について、教材文の筆者以外の考え方がないかを学習者に考えさせ、その流れの中で死の意味、さらには、生の意味を考えさせるという展開をすれば、教材文から乖離した学習者の意見は減らすことができたかもしれない。つまり、発問を教材文の内容に引き付けて抽象度を下げることが必要だった。このことについてR先生は、インタビュー時に、次のように語っている。〈(ある先生に授業批評会で指摘された…筆者補足)望ましい死の分かり方とか(についての意見を…筆者補足)、生徒に出させていけば、本文から離れずに、ある程度、僕のやりたいところに行けたんじゃないか、〉(25年語り)とふり返っている。これは、同僚教師の例示した発問を手がかりに課題解消の見通しを手に入れたと意味づけることができる。

以上のことから、【読解指導プロセスの組織化】につながる【読解内容の相対化】を図るためには、教材文は絶対的なものではなく評価の対象になり得るという教師のスタンスを学習者に十分理解させるとともに、教材文の内容に沿った具体レベルの発問をすることが必要であると総括できる。こうした、授業改善の見通しをR先生は、公開授業とその授業批評会、さらには、インタビューを通して得たのである。

ところで、【読解指導プロセスの組織化】に至る過程でR先生が課題として取り組んできたことには、もう1つ【読解内容の焦点化】がある。

【読解内容の焦点化】

R先生の読解指導プロセスは、22年ごろから、その

場限りの断片的なものではなく、徐々に1つ1つの読解内容につながりを持たせ単元全体を通じて段階的に読み深める実践が行われている。ただし、単元全体を俯瞰すると読解内容相互に大きなつながりは見取れるものの、個々の読解指導場面で学習者に読解させる内容を絞りきれないという課題がある。たとえば、「こころ」(夏目漱石著)を扱った23年の研究授業は、登場人物「K」の自殺理由を推察するという内容であったが、その研究授業後に示された同僚教師からの種々の批評のうち、発問が曖昧であったため、「K」についての何を考えたらいのか戸惑っている学習者がいたと指摘する批評をインタビューで先生は取り上げ、次のように語る。もっと発問を工夫して学習者に〈焦点を絞って考えさせればもっと書けたんじゃないかという(同僚教師の…筆者補足)意見が、まず一番初めに印象に残りました。焦点を絞るといところが、特に、発問の焦点を絞るべきだったといところが〉(23年語り)が課題だと、同僚教師の批評を意味づける。その後、当日の授業を思い起こし、〈今、具体的にこれをパンとやるんだというスタートのスイッチが入ってないまま活動させていたというのが自分の中であって、だから(机間を…筆者補足)歩いていても、「今、これ、前のやつでいいん(以前考えた答えと同じでいいですか…筆者注)？」とか〉(23年語り)というような質問をする学習者がいたことに思に至る。

その後、R先生は、こうした【読解内容の焦点化】のための発問に工夫を重ね、【読解内容の焦点化】を通じて各場面で読み取ったことをつなぎ、単元全体を貫くねらいを実現するという【読解指導プロセスの組織化】に努めている。その取り組みは、現在、すべての授業で達成しきれているとまでは言えないが、25年実践ではそれなりの手ごたえを得ている。【読解内容の焦点化】による【読解指導プロセスの組織化】のために、現在どのような実践をしていますかという趣旨の筆者の問いかけに対して、R先生は25年授業における具体的な進め方を取り上げながら次のように語った。〈アメリカの考えと日本の考えということで、比較して文章(教材文「癒しとしての死の哲学」(小浜逸郎著)のこと…筆者注)が進んでいくので、理解、生徒はしやすい。前半部分は特に第3段落あたりまでは、比較的生徒も考えを理解しやすく進めていけたので、(アメリカと日本とを…筆者補足)比較しながら授業を進めていくところを意識したんですけど、第4段落になってから、日本人の自己存立の根拠であったりとか、どういふふうに分かっているのかということになってきて、少し抽象的になってきたので、少し板書に絵を入れたりとか、そこところはゆっくり、でも、ゆっくり進みながらも発問しながら進めていけるようになりました。あまりゆっくり進め過ぎて、わからんとなられても困るので、テンポを保ちながら、というところを工夫したんですけども。〉(25年語り)という。

25年実践で扱った教材文は、アメリカ人と日本人とで異なる死のとらえ方を対比的に論じることを大枠と

しつつ、日本人の死のとらえ方の特質に踏み込んだ文章だと先生は教材理解している。アメリカ人と日本人とを対比的に論じた前半部分は学習者にとって理解しやすいが、日本人の内容に踏み込んだ後半部分は抽象的表現も多く、理解に苦しむ学習者が多いはずだという。しかしながら、日本人の内容に踏み込んだ後半部分こそが教材文の要点(主張)であり、その理解が必要不可欠であるため、図化などの手立てをも駆使しながら、じっくりと授業展開を試みたという。その結果、〈そういうふうの説明して、そういうふうを感じることもとか、いろんな発問していきながら、生徒に説明していくようには工夫しました。ここは少し生徒も難しいなあというような顔をしていたのが印象に残っているので、うまいこと説明できたかということ、少し難しかったかなあという気もしますが、(説明の工夫をするなどした結果…筆者補足)この段落が一番、わかってもらえたのかなあという気はしています。〉(25年語り)という。学習者が理解に苦しむと予想される箇所については、教材文のことばに徹底的にこだわり、図化などの手立てをも交えながら【読解内容の焦点化】を図るというのである。

3-3. 《授業展開プロセス》

R先生の国語科《授業展開プロセス》では、学習者同士あるいは教師・学習者の対話によって読みを深め広げることが重視されている。もちろん、表現が難解な教材文を扱う単元では、教師主導で授業が展開される部分もあるが、単元の山場となる部分では、対話的活動が取り入れられる。そして、その対話が充実したものとなるよう、対話を導くための発問構成に工夫が凝らされる。つまり、ただ漠然と対話的活動をするのではなく、教材文の確かな読みに基づく、学習者の自由な発想による質的に充実した対話とすべく、対話に至る《授業展開プロセス》が整備されているのである。

ただし、21～23年ごろは、対話的活動そのものを目的とするような、教材文の読みが不十分なまま話し合うという、活動的であるが学びが不十分な状況であった。しかし、23年以降、年度を追うごとに、対話的活動の充実につながる発問構成を整備した結果、《授業展開プロセス》全体の精緻化が図られている。

【対話的活動】

21年時点でのR先生の授業は、【対話的活動】を行うことそのものが目的となっている印象をぬぐいきれない状況であった。もちろん、先生は教材文の読みの充実をねらって【対話的活動】を組んでいるのであるが、授業観察者である同僚教師には、そう見えない授業であった。先生自身もその点について、同僚教師からの批評を基に次のように省察している。〈教師が引っ張っていったらという、その考えが、ちょっと最近忘れがち、わかっていたことなんですけど、(授業批評会で同僚教師から…筆者補足)改めて言われたら、どうしてもグループ活動とか、そういうことをさせることに力を入れている、そういうことを中心に考えすぎていて、引っ張って読ませてあげるとか、そういう読みの、

深い読みをさせることよりも、何か自由に生徒に読ませることがよしじゃないですけど、そういうふうと考えていたところが、少しあるなと思いました。〉(21年語り)

ただし、21年時点では、〈自由に考える、自由に発言できるというのと、それを授業の中で入れるというのは、すごい自分の中では難しい。そこが、雑談じゃないですけど、自由に発言させ過ぎると、どうしても話が(教材文に…筆者補足)関係ないところに飛んでしまうんですけど、かといって一切しゃべらせないと、それはそれで、生徒はひらめいても言っても怒られると思ってしまうんじゃないか〉(21年語り)というように、読みを広げ深めるための手段として行う、学習者の自由な発想に基づいた【対話的活動】をどう单元内で構成したらよいかの見通しがはっきりしない状況であった。

【対話的活動】そのものが目的と化してしまうという課題を解消するためには、【対話的活動】は、教材文を読み広げ深めるという目的実現のための手段として位置づけた单元構成が求められる。授業改善のための見直しとしてR先生が獲得したものは、【リアリティのための発問構成】と概念化できる。

【リアリティのための発問構成】

【対話的活動】そのものが目的と化してしまい、教材文の読み広げ・読み深めにつながっていないという課題は、23年ごろまで続く。

ところが、23年のインタビューでは、いつも実現できるわけではないが、【対話的活動】によって教材理解(登場人物理解)が深まっていく時が出てきたとして、次のように語る。〈「山月記」の「李徴」がなぜ、変身したのかという発問は、結構みんないろんなことを考えてくれました。それはなんでなのかというのと、その前段階までの段階で、変身するという特殊な環境とか、そういうもの、物語というのが、結構生徒は好きなかなと、本当の話じゃないと明らかにわかる小説なので、ありえへんだろう、じゃあどうやったら変身するんだろう、変身ってなんなんだろうという話をしていくと、なぜかその時は割と考えてくれましたね。ただそれも、全クラスというわけじゃなくて、どのクラスか忘れたんですけど、どのクラスかでは、すごい盛り上がり、そうじゃないクラスではあれっという(沈滞した…筆者注)反応があって、だから、たぶん僕と会話している中のたとえば、(学習者にとって…筆者補足)身近になったんかなと思うんですけど、生徒にとって、こう落ちやすいとか、ああ、なるほどなというのがあったと思うんですけど、〉(23年語り)というのである。

23年実践は偶発的な成果ではあったが、R先生と学習者が〈ありえへんだろう、じゃあどうやったら変身するんだろう、変身ってなんなんだろうという〉【対話的活動】を展開することによって〈すごい盛り上がり〉教材理解(登場人物理解)が深まったという。この成果の要因について先生は、【対話的活動】の内容が学

習者にとって〈身近になったんかなと思う〉と、学習者の【リアリティのための発問構成】の重要性に気づいている。さらに、「こころ」(夏目漱石著)を扱った、続く24年実践では「K」に感情移入とか、生徒に、「K」の気持ちをまず考えて、「K」は「お嬢さん」を好きで「お嬢さん」に向かっけいこうとしていたのか、それもわからないけども、自分ももし「K」だったら、最後、その話を「奥さん」から聞いたと、で、そういう時に「どう感じる?」という発問が前にあって、自分に置き換えたら、「K」の気持ちになった時に、「ほほ笑む」ことができるか?というか、なんで「ほほ笑む」んだ?「ほほ笑む」という感情になったんだろう?というような発問(24年語り)、つまり、学習者の【リアリティのための発問構成】によって、教材文の確かな読み(登場人物理解)につながる【対話的活動】が展開できるようになったという。

なお、学習者の【リアリティのための発問構成】にこそ【対話的活動】充実の手がかりがあると気づいた1つのきっかけは、23年研究授業での同僚教師の批評であった。〈今年の、HH先生の、動機づけがないと、生徒は何していいかわからんし、何をしたいか、これをしたという動機づけがないと、なかなか生徒って動かないんじゃないかというような話を去年された印象があるんですね、HH先生に。それで、何か活動させる前は、きっちりとした動機づけをしようという意識があったので、そういうふうな、去年の研究協議以来というものもありますね。〉(24年語り)というように、〈動機づけ〉が授業実践には必要不可欠だとする同僚教師の批評を手がかりとして、その批評を先生なりに意味づけ敷衍した結果、学習者の【リアリティのための発問構成】に授業改善の見直しを見出したのである。

4. 考察

初任期の高校国語科教師(R先生)の5年間におよぶ教師としての学習過程について総括した後、先行研究との関わりの中で本研究が持つ意義を考察する。R先生は、国語科「読む」領域の授業について、校内研究授業での同僚教師からの批評を意味づけながら授業改善に励み、单元構成・单元展開を精緻化させてきた。

R先生の国語科授業は、《国語科教材文の読みに関する理念》に支えられて《実践構成プロセス》と《授業展開プロセス》とを経て実践されるという仕組みで成り立っている。これら、実践を構成するコア・カテゴリーそれ自体は、5年間共通しているが、その内容が年度を追うごとに精緻化されてきている。そして、その精緻化の契機の1つが、校内研究授業に取り組んだ際に同僚教師から提示された批評であった。

《国語科教材文の読みに関する理念》は、5年を通じて【能動的な読み】を枠組みとしつつも、年度を追うごとに【能動的な読み】の内容が精緻化されている。国語科授業であるがゆえに教材文のことにこだわる必要性から【合理性ある読み】を、また、読みの質的向上を図る必要性から熟考を経た【思索的な読み】を、

それぞれ統一的に追究する授業が目指されている。さらに、【思索的な読み】は、学習意欲の向上のために【当事者性のある読み】が内包されるように変容してきている。

《実践構成プロセス》は、年間を通じた【教材指導計画】のもとで進む。ただし、【教材指導計画】は、他律的に追従することで精一杯であった教員採用後間もない頃のもの、自律的かつ柔軟に編成できる余裕が出てくるようになるにしたがって、意識の前景から後景へ退く。それに代わって、個々の単元における【読解指導プロセスの組織化】を意識するようになるが、それを実現するための条件として【読解内容の相対化】と【読解内容の焦点化】の重要性にR先生は注目するようになる。

《授業展開プロセス》については、5年間とも【対話的活動】を軸に展開することをR先生は重視している。ただし、21年ごろの【対話的活動】は、国語科教材文を読み深める活動に結びついておらず、形骸化していたと先生は認識する。そこで、【リアリティのための発問構成】を軸に授業を組み立て直すことによって、教材文の表現を十分ふまえて学習者が自由な意見を形成できるよう努めている。それは、【対話的活動】に至る前段階の仕掛けを十分なものにすることだと言い換えることもできる。

これらのカテゴライズされた概念の関係性から、R先生の教師としての学習過程は、学習者の能動性と国語科教科内容(教材文のことば)とにこだわって授業改善を図るプロセスとして描き出すことができる。そして、研究授業後の授業批評会で提示される同僚教師からの種々多様な批評も、これら、学習者の能動性と国語科教科内容(教材文のことば)と関連づけながら、R先生が主体的に取捨選択し、意味づけていると総括できる。

また、先行研究の現状については本稿冒頭で記述したように、教師教育研究から教師の学習研究への転換が求められる中、教師の学習を促す、意味ある他者(同僚教師)役割が重視されている。それは、インフォーマルな関わりはもちろん、フォーマルな関わりであっても、教師の学習は促されることが、種々の事例研究を通して解明されている。

しかしながら、教師としての学習を通じて教科内容のとらえ方をどう変容(改善)させているのかという課題に踏み込んだ教師の学習過程研究は十分ではない。そもそも、教師の学習過程研究は、国語科に限定されない教育学研究の領域を中心に行われてきたからである(北田：2009)(坂本：2013)。そのような中、昨今、数は少ないが、国語科教科内容と関連させた教師の学習過程研究が行われつつある。(松崎：2012)(細川：2012)。ただし、松崎(2012)は、国語科の具体的教材の扱い方に踏み込んだマイクロな分析というよりは、教

師の実践スタイルの全体像の変化というマクロな分析に重点がある。また、細川(2012)も、国語科の具体的教材の扱い方の分析というよりも、「話す力」「グループ(話し合い活動)に関わる「フレーム」の変容という、いわば国語科授業スタイルの全体的枠組みに分析の重点がある。

このように、教科内容、とりわけ教材の扱い方に焦点化した教師の学習過程研究が限られている研究状況の中で、本研究は、校内研究授業における同僚教師との関わりを起点に授業改善に励む初任国語科教師の事例を取り上げ、国語科教材文の扱い方に焦点化した教師の学習過程を解明した。

引用文献：

- 秋田喜代美(2009)「教師教育から教師の学習過程研究への転回—マイクロ教育実践研究への変貌」 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編 『変貌する教育学』 世織書房 pp.45-75.
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究—』 溪水社
- 藤原顕(2007)「教師の語り—ナラティブとライフヒストリー」 秋田喜代美・能智正博監修 『はじめての質的研究法 教育・学習編』 p.337.
- 細川太輔(2012)「協働学習のアクション・リサーチの実践—学部生から初任期まで—」 日本教師教育学会編 『日本教師教育学会年報』 第21号 pp.116-127.
- 北田佳子(2009)「校内授業研究会における教師の専門的力量の形成過程—同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して—」 日本教師教育学会編 『日本教師教育学会年報』 第18号 pp.96-106.
- 松崎正治(2012)「同僚に学びながら教師になっていく—初任期から中堅期への成長—」 グループ・ディダクティカ編 『教師になること、教師であり続けること 困難の中の希望』 勁草書房 pp.115-136.
- 野口裕二(2005)『ナラティブの臨床社会学』 勁草書房 p.6.
- 野口裕二(2009)『ナラティブ・アプローチ』 勁草書房 pp.8-10.
- 坂本篤史(2013)『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—』 風間書房
- やまだようこ(2006)「質的心理学とナラティブ研究の基礎概念—ナラティブ・ターンと物語的自己—」 心理学評論刊行会 『心理学評論』 49-3 p.440.
- 山崎準二(2012)『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』 創風社 pp.110-118. pp.431-432.
- 付記：本研究は、平成23～25年度日本学術振興会科学研究費助成事業(基盤研究C・課題番号：23531195)による研究成果の一部である。