

# 教員研修が国語科授業実践のための専門知構築に及ぼす影響

## ——国語科教師に関わる事例研究——

### A Study of Relation between Training for Teachers and Practice-Based Knowledge for Japanese Language Class

#### ——Case Study of a Japanese High School Language Teacher——

丸山 範高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部国語専修)

2012年10月5日受理

### 要旨

本研究では、高等学校国語科教師が種々の教員研修経験を取り込みながら構築する国語科授業実践知の内容、その知を構築するに至る教師の学習過程、そして教師の学習に関する今後の展望を、それぞれナラティブ・アプローチによって事例研究として解明する。調査対象のA先生の場合、【一貫性ある読解】【想像的表現活動の交流】【思考・表現活動を促す発問】で特徴づけられる授業実践知を構築している。これらの授業実践知構築に影響した教員研修は、教師自身による課題設定・実践報告とその成果の交流を行う研修というよりも、特定の教育理論の提供と教師自身によるその熟考とを促す研修であった。つまり、研修を受講する教師が自分の殻の枠内で課題設定と実践を行い、その成果を報告するというものではなく、当の教師自身が持ち合わせていない専門性に触れ、それまでの実践を省察し授業実践知の修正を促すような研修が教師の学習にとって有効であると考えられる。

#### 1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、高等学校国語科教師が、国語科授業実践のためのどんな専門的知識(以下、授業実践知と記す。)を、どういった過程で構築しているのかを解明することにあるが、とりわけ、教育センター等が行う教員研修からどのような影響を受けているのかに焦点を絞った事例分析を行うこと、にある。つまり、ある国語科教師の、ある授業実践知は、どういった教員研修をどのように取り込みながら構築されたのかという履歴と、今後の教員研修に何を望むに至ったのかという見通しを描き出すのである。

教育センター等が行う教員研修については、「受動的な性格」「技術的対応主義」「個々の教師の個人特性への配慮がかなり乏しい」といった課題を抱えており、課題克服のためには「教師自身の『自己理解』の深化と『自己省察』の充実」(西：2002)<sup>1)</sup>が重視されるべきであるという。「『研修させる』という発想から、教師が自主的、主体的に研修に取り組める環境の整備へと発想を転換する必要」(佐藤：2002)<sup>2)</sup>があるということになる。

これまでの国語科教育学では、教員研修(教師教育)に関わる学術研究成果を十分に蓄積しきれていない。自らの現職教員研修担当経験から「教育委員会や大学主催の現職講座は、通常は一回限りで『脱文脈化された情報』を扱いがちになるため、おのずから限界があ

る<sup>3)</sup>という結論を導いた鶴田(2007)の研究の他、学校現場・教員委員会・教育センターにおける特徴的な取り組み(高橋：2012)<sup>4)</sup>(原田：2012)<sup>5)</sup>(辻村：2012)<sup>6)</sup>が報告されている程度である。その原因として、「国語科教育学のような、個別教科教育学の主たる関心は、どちらかと言えば、(教師教育のような全体的関心よりも…筆者補足)教科の内容に即した具体的問題にある」こと、「国語科教育学は、他の諸学に追いつくことを優先させ、(中略)自らを越える問題(教師教育のこと…筆者注)については、(中略)積極的にかかわることを避けてきた」ことが指摘されている(望月：1997)<sup>7)</sup>。したがって、国語科教員研修(教師教育)に関わる先行研究は、「個人的な修養論が多くの部分の占めてきた。また、こうした実態から、その考察も『随想風』に行われることが多い」(望月：2011)<sup>8)</sup>、学術性が十分でないという現状にある。

ところで、近年、学習者の学びや学力に強く影響するものとして、教育学・心理学の理論としての一般的な原理原則や命題的な知識ではなく、教師の経験を反映した状況的知識である実践的知識(授業実践知)が取り上げられる(秋田：2012)<sup>9)</sup>。授業実践知は、教師が経験から形成し、授業実践において機能させている、学習者・教材といった状況の文脈に依存した、教科内容・学習者・教授方法などの諸領域に関わる総合的な実践的知識として、概念化されている(吉崎：1987)<sup>10)</sup>(佐

藤：1997)<sup>11)</sup>。そして、教師の知識研究は教師の学習研究と連動しながら、国内外でさまざまな研究が進められている(秋田：1992)<sup>12)</sup>(島田：2009)<sup>13)</sup>。

このような研究の現状をふまえ、本研究では、国語科教師の学習機会としての教員研修経験に注目し、授業実践知への影響関係と今後の教員研修観とを事例研究として解明するのである。

## 2. 研究の方法

本研究で解明する対象は、事例として取り上げた教師の経験の意味である。それは、教師の語り＝ナラティブを分析・解釈することによってアプローチできる。教師のナラティブは、「授業を教師の視点からとらえ、教師がそれまでの経験をふまえて、ある授業の構想と実践に込めている意図や判断」(藤原：2007)<sup>14)</sup>を研究対象とするのに適しているからである。

ところで、語り＝ナラティブとは、「語り手と聴き手の間における今ここの相互行為という側面と、語り手が語るあのときあそこでの経験の物語という側面」(藤原：2007)<sup>15)</sup>とを含みこんだ概念である。それは、「意味づけのしかたが問われる」、「語り手と聞き手の相互行為を重視する」、「語りによって生成される変化を重視する」といった特徴を有する(やまだ：2005)<sup>16)</sup>。本研究で描き出す経験の意味づけとしての教師の語りは、語り手教師の語る内容がインタビュー前から予め蓄えられていてインタビュアーがそれを遺漏なく正確に引き出すという性質のものではない。インタビュアーが語り手教師のこだわりを見極め、問いかけを工夫しつつ、インタビューを展開していく中で、語り手が協同構成されるというものである。また、ここでの教師の語りによって解明された授業実践知は、脱文脈的に、他のどの教師にも適用できる普遍性一般性を持ったものではない。この事例に接した他の教師は、本研究の事例を手がかりに省察し自らにふさわしい授業実践知を構築していくことになる。

このように、本研究では、語り手とインタビュアーとの相互行為によりながら、教師の経験の意味を解明する。そして、その分析結果は絶対的固定的なものとしてではなく、他の教師たちによる語り直しに開かれた性質を持つがゆえに、ナラティブ・アプローチが研究方法として適当である。

## 3. 調査の概要

本研究では、高等学校国語科を担当する中堅教師の事例を取り上げ、その先生が、過去の教員研修受講経験をどのように取り込みながら、どんな授業実践知を確立するに至ったのかという、授業実践知の内容と、その構築過程(教師の学習過程)を解明する。調査は、授業観察と、それに基づく半構造的インタビューとによって行った。

### ○研究協力者

近畿地方の公立高等学校に勤務する国語科教師(A先生)の協力を得た。A先生は、教職経験15年程度の中堅教師であり、現在、普通科・専門学科併設の高等学校(生徒の進路は、大学・専門学校への進学、就職と、多岐にわたる。)に勤務している。先生の授業の特色の1つは、学習者と巧みにコミュニケーションを図りながら展開されるという点にあり、この点について、学校管理者から高い評価を得ている。先生は、10年経験者研修を平成21(2009)年度に受講している。

A先生を対象とした調査は、平成19(2007)年度と平成23(2011)年度に行っている。本研究は平成19年度調査結果<sup>17)</sup>をふまえても、主に平成23年度調査結果を分析対象とする。

### ○調査(平成23年度)の概要

調査時期：平成23(2011)年11月

調査の流れ：

A先生の授業を観察した直後に、国語科授業実践と教員研修との関わりをテーマとした、1時間程度の半構造化インタビューを実施した。

授業とインタビューは、すべてICレコーダーで録音し、分析資料とした。なお、授業で使用した教科書教材を収集するとともに、板書も記録に残し、インタビュー時、あるいは、インタビュー・データの分析・解釈の際の補助資料として活用している。

なお、先生が受講された10年経験者研修(国語科授業に関する研修)については、A先生と筆者とが文脈を共有しながらインタビューを展開でき、かつ、その分析・解釈を円滑に進められるよう、この調査に先立ち、平成23(2011)年8月に、当該研修の具体的内容とねらいとについて、教育センター担当指導主事への聞き取り調査を行っている。

### ○観察授業(平成23年度)の概要

対象学年・科目：高等学校1年(生徒数：男女あわせ約40名)・国語総合〈現代文〉

教材：志賀直哉「清兵衛と瓢箪」(明治書院『高校生の国語総合』所収)

筆者が観察した授業は、いわゆる研究授業として行われる特殊な授業ではなく、普段の授業のうち、協力者の先生自らに選んでいただいた、各先生らしさが表れやすい科目・単元・時間の授業である。A先生には、高校1年現代文のうち、文学的文章を読む領域の授業を提供していただいた。

教材「清兵衛と瓢箪」のうち、当日の授業で扱われた場面は、主人公の少年「清兵衛」と大人(父親と客)とで瓢箪に対する価値観の違いが交錯する場面から、「清兵衛」がお気に入りの瓢箪を購入し手から離せなくなり学校にも持ってくるようになったという場面ま

である。

当日の授業は、主人公「清兵衛」の人物像＝人生観を学習者全員が共通理解できるよう、場面展開上の鍵となる表現に着目しながら、教師－学習者の対話によりながら展開された。なお、A先生の文学的文章を読む授業単元は、最終的に学習者一人ひとりが教材文に対して自分の考えを表明できることを目標としているが、当日の授業は、その最終目標に至る基礎段階としての位置づけであるため、教材文の内容の共通理解を目指して展開した。具体的には、「清兵衛」が好む瓢箪はどんな瓢箪であり、それは大人たちが称賛する瓢箪とどう異なるのかを分析したり、少年「清兵衛」の大人たちへの抵抗の示し方を印象づけておいたり、裏通りの店でお気に入りの瓢箪を見つけた時の「清兵衛」の心中を推察したりといったものであった。

#### ○インタビュー(平成23年度)の概要

インタビューは、授業観察直後に、半構造化インタビューとして実施した。まず、当日観察した授業について、授業観察で得られた事実を拠りどころにしながら、その事実の背景にあるA先生の意図を解明した。あわせて、当日観察した1授業に限定せず、文学的文章を読む授業単元づくりのあり方全般について、A先生の考えを伺った。その後、国語科授業に関する教員研修について、10年経験者研修を中心にしつつも、包括的な聞き取りを行った。

インタビューは、筆者が「今日の授業で先生がこだわっていたことは何ですか」「10年経験者研修のうち、国語科授業に関わる研修について印象に残っている研修は何ですか」といったレベルの大枠での質問を投げかけ、それに対する回答をA先生に自由に語っていただくという形で始め、A先生の回答を受ける形で、筆者が、その具体的内容、そのような考えを持つに至った理由、今後のあり方などを問いかけ、A先生がそれに答えるという流れで進化した。

さらに、A先生が自ら取り上げたもの以外の内容(たとえば筆者が教育センター指導主事から事前に聞き取った事柄や平成19年度調査においてA先生が語っていた事柄など)についても筆者の方から追加的に提示し、それについての考えがある場合は、具体的に語っていただいた。

#### ○A先生が受講した教員研修の概要

インタビューにおいて取り上げられた教員研修は、10年経験者研修(平成21(2009)年度)とPISA型読解力に関わる特定課題研修(平成18(2006)年度)である。

10年経験者研修は、校外研修と校内研修から成る総合的な内容の研修である。校外研修は、学力・指導法の工夫改善といった内容に関わる講義とそれに基づく演習、および、各教師が各学校で年間を通じて取り組

んできた授業研究の成果の発表・交流という、2つの内容で構成されている。一方、校内研修は、学習指導案の作成、授業の実施、評価計画の作成、研究報告書の作成、他の教師の授業参観といった内容で構成されている。このような種々の研修を通して、10年経験者研修が、個々の教師にとって教科指導の手直し・見つけ直しの場として機能することが目指されている。

一方、PISA型読解力に関わる特定課題研修は、年間で10日を超える日数をかけて計画され、PISA型読解力理論の講義、理論に基づいた演習、研修受講者相互の授業観察と研究協議(小・中・高校それぞれの学校種を超えた研究交流も含む)といった内容で構成されていた。

### 4. 分析結果

インタビュー・データに基づきながら、A先生の事例についての分析結果を記述する。まず、A先生が保有する授業実践知の内容を提示する。その後、そうした知がどんな教員研修からどう影響されながら構築されたのかという授業実践知構築の過程＝教師の学習過程を解明する。そしてさらに、今後の教員研修のあり方についてA先生自身がとらえている見通しについて考察する。

なお、以下に引用するA先生の語りは、注記のない限り、平成23(2011)年度調査によるものであるが、一部、注記を施した上で、平成19(2007)年度調査時の語りを引用している。記述方法として、インタビュー・データをある程度まとめて引用する場合は、引用部分をゴシック体とし、データ解釈の一部としてインタビュー・データを部分的に引用する場合は、引用部分を〈 〉で表示している。

#### 4-1. 授業実践知の内容

A先生の国語科授業(文学的文章を読む授業)の輪郭について説明することによって、先生の授業実践知を象徴するキーワードを析出する。先生の授業は、学習者自身が、1：伏線に留意しつつ教材文世界を一貫性ある形で読み取り、2：読み取ったことに基づいて想像的思考を広げながら自分の考えを表現し、その結果を教室で交流し読みを深めるという一連の流れで展開される。そして、これらの一連の学習活動は、教師の発問が鍵となって促され、学習者にとっての学習成果として蓄積される。

そこで、A先生の国語科授業実践知を特徴づけるキーワードを【一貫性ある読解】【想像的表現活動の交流】【思考・表現活動を促す発問】とする。

#### ○【一貫性ある読解】

先生は、文学的文章を読む授業において、伏線を意識しながら読み深めることを重視している。つまり、

前の場面で描かれている事柄が後の場面の描写につながり、1つの教材文世界が成り立っていると、教材文世界を一貫する内容の読み取りに重点を置いているのである。たとえば、筆者が観察した「清兵衛と瓢箪」の授業であれば、瓢箪に関して、大人たちとは対立する価値観を口にした「清兵衛」が、父親から「黙っとれ！」という威圧的な言動を浴びせられ、抵抗せず黙ってしまう場面が教材文にあるが、その場面での学習者とのやり取りについて、先生は次のように意味づけている。

筆者：G K君という子に、「なぜ清兵衛は抵抗しないんですか？」っていうような発問(をしたこと…筆者補足)について、その後(G K君と先生とのやり取りを経て…筆者補足)、最終的に父親にたたかれる(から「清兵衛」は抵抗せず黙っている…筆者補足)っていう(G K君の発言を引き出す…筆者補足)ところまで展開を持っていったんですけども、この、発問というのは、この授業全体から考えた時にどんな重みを持っているというふうに先生、思われますか？

A先生：これ、私、伏線を張ってこうと思って。(の場面…筆者補足)でまた、(自分が熱中し大切にしてきた瓢箪を父親に…筆者補足)金づちで割られた時も抵抗せずに、でも結局最後は、瓢箪については抵抗しなかったけど、次にまた新たな趣味(絵を描くこと…筆者注)を見つけてっていうことで、後に続いていく(常に熱中するものを持つという「清兵衛」の行動に一貫性が見られる…筆者注)ために(ここでこの発問をすることによって「清兵衛」の行動を…筆者補足)ちょっと印象づけておこうかなって。

教材文では、大人たちに対し表立った抵抗をしない形で自分の興味あるものに熱中する「清兵衛」像が複数の場面を通じて描かれている。ここで取り上げたものも、その中の1場面である。授業では、まず、表現を読み進めながら、父親の価値観とは対立する自分なりの価値観を持ちながらもそれを強く主張せず、父親に無抵抗な「清兵衛」の行動を押さえるという表層的な読解が行われた。その後、ある学習者(G K)に「なぜ清兵衛は抵抗しないんですか？」という発問を投げかけ、そうした無抵抗さの背後にある「清兵衛」の内面を読み取り、それを強調しておくことで、この場面と似た「清兵衛」の行動が描かれる後の場面での学習につながるような仕掛けがなされた。この場面では、抵抗しても結局は暴力で押さえつけられてしまうため無抵抗のまま自分の信念を貫くという、行動の背景にある「清兵衛」の内面が印象づけられた。この場面のみならず、この後の場面での「清兵衛」の行動も含め、教材文に描かれている「清兵衛」の個々の言動の意味を断片的にではなく、一貫性ある形で読み取っていくことにより、周囲の大人に表立った抵抗をしない形で自分の信念を貫くという「清兵衛」像＝「清兵衛」の

人生観の読み取りが実現できるのである。

こうした、伏線を押さえるという、教材文世界を一貫する内容の読み取りに重点を置いた学習の意義について、先生は次のようにとらえている。

筆者：この、伏線を理解させるということは、小説を読む上において、先生にとってどんな重みを持っておられるんですか？

A先生：私、自分自身はすごい、そういう伏線を探るのが好きで、普通に読み流せばいいんですけど、何かそういうちょっと無関係そうなものが出てきたりしたら、あっこれはもしかして…(何々とながつながっている…筆者補足)とか思ってしまう方なんですけど、それがまた、自分では小説を読む楽しみの1つやと思っているんで、で、わかったときにうれしいじゃないですか、ああこれはあのページに書いてたこれのことだったんだっていう、で、そんなもまあ(学習者が…筆者補足)自分で、こっち(教師…筆者注)から言われなくても、自分で見つけることができるようになってきたら、やっぱり読書も増えるでしょうし、逆にこう、読みがすごい深まってしまって、伏線じゃないところまで伏線に見えてきたりして、(後略)。

筆者：伏線を読むことによって読みが深まるっていうのは実感をお持ちということですかね、先生の場合は？

A先生：私自身は(だけが…筆者注)そのつもりでおるだけかもわからないんですけど。

筆者：たとえば、この「清兵衛と瓢箪」であれば、今言った伏線を理解することが、作品の読みっていうのはどういう形で深まりにつながってくると先生思われますか？

A先生：まあでも、テーマを、やっぱり小説なんで、テーマを読み取る上で、親に対して、表立って、たとえば、泣きわめくとか、暴れるとかせずに、素直に黙ってという姿勢を見せるっていうことがもうずっとこの場面だけじゃなくて他にも出てくるんで、最終的にそれがテーマとも関わっていくかなあっていうふうに思うんで。

筆者：抵抗しない「清兵衛」の姿っていうのは一貫してますよね。一貫して出てきますよね。伏線を読んでいくことによって、それによって行き着くテーマっていうのは、何だと思われますか？この小説では。

A先生：表立って抵抗はしないけれども、やっぱり自分の信念を貫くっていうか、まあ瓢箪はだめだったけど、次は絵になって、たぶん絵もまた(大人たちから…筆者補足)否定されたら、また別のところを目指していくと思うんで、それが「清兵衛」なりの生き方というか、まあ、一種の抵抗って言えば抵抗なんですかねえ。

教材文を一貫するテーマの読み取りが、〈小説を読む楽しみの1つ〉であり、〈読書も増え〉たり〈読みがすごい深ま〉ったりすることにもつながるといふ意義が見出せるから先生は伏線を重視するのである。教材文を一貫するテーマには、教材文の個々のことば(表現事象)を断片的部分的表層的に読むだけでは到達できない。教材文のテーマは、教材文全体を視野に入れつつことばとことばの全体としてのつながりを意識し、教材文のことばとことばとを相互に関連づけて、それらの関係性を読み深めることによって解明できるものであるため、表層的ではない深い教材文の読みが実現できる。深く読むことができれば、読む楽しみを享受でき、それが結果として読書量の増加につながるというのである。

### ○【想像的表現活動の交流】

【一貫性ある読解】によって教材文を貫くテーマを教室で共有した後は、その読み取りに基づいて、学習者たちが想像力を働かせ種々の表現活動を行う。それは、たとえば、作品世界のその後(後日譚)を自由に創作するといった活動である。

A先生：まあ(単元の…筆者補足)最後は、「今は絵に熱中している……」(といった場面で教科書の記述が終わっている…筆者補足)なので、このあとどうなっていくやろうなあっていう、その後のストーリーをちょっと考えさせたいなあと思ってるんですけども。このような、正答に縛られることなく、学習者が自由に想像世界を表現できる学習活動の意義について、先生は次のように語る。

A先生：そういう問い(あらかじめ定められた限定的な答えを要求するものではなく、学習者の多様な考えを引き出し、オープンエンドな授業展開にできる発問…筆者注)を増やしていかなあかんのかなあって。(教師が…筆者補足)解説するだけで終わっていったら、なんか私の自己満足みたいになってしまうので、で、そうやって小説を読む楽しみ、自分なりの解釈とか、自分なりの楽しみ、世界を広げるってというようなことをしてやらないと、今の子って読書しないじゃないですか。

教師が学習者に向けて一方的に教材文の読みを説明するだけに終始する授業展開では、教師の〈自己満足〉に終始し、文学的な文章を読む学びの成果が十分期待できない。ところが、想像的表現活動を通して自分の想像世界を表現することにより、学習者たちは〈小説を読む楽しみ〉を享受できるとともに、既存の〈世界を広げる〉こともできる。さらには、〈読書〉活動の充実をも期待できるという。このような種々の意義が認められるため、先生の授業では【一貫性ある読解】の後の展開に、学習者が個々に多様な想像世界を表現する想像的表現活動が位置づけられているのである。

さらに、こうした想像的表現活動の成果として生み出された学習者の多様な考えは、さらなる想像世界の広がりに向けて教室で交流が図られる。筆者が観察した「清兵衛と瓢箪」の授業であれば、子ども(「清兵衛」側)の視点に立った学習者たちの想像世界と大人(父親たちの側)の視点に立った想像世界とがそれぞれ提示されるのではないかと、先生は言う。そして、そのような諸々の考えを教室で交流させることによって、自分のものの見方に固執せず、相対化された、より広がりある形で教材文世界がとらえられるというのである。A先生：はじめ読んだ時から、生徒らの反応もあったんですけども、やっぱり、微妙な年齢じゃないですか、あの子らって。子どもから大人にっていう、子どもの立場からも見えるし、大人の考えもちょっとわかってくるしっていうところで、そういう、まだ、反抗期終わってない子もいますし、そういう子どもの視点を大事にしながら、大人の立場もわかるように、で、最初に志賀直哉のことも便覧(副教材の国語便覧…筆者注)使って勉強したんですけども、そういう親子の対立っていうのも、今は、親の気持ちがわからなくても、将来になったらわかるかもしれないって、で、クラス内でも、何人か大人びた子は、親の視点から見てる子もいてるんですよ。で、そういうところで、ちょっと、大人対子どもの価値観の違いとかっていうのも、(想像的表現活動を通して教室で交流できたら…筆者補足)まあおもしろいかなあって思って、(この教材は…筆者補足)短いしわかりやすいね、小説やし。

後日譚を書くといった想像的表現活動は、読むべき方向が限定的な【一貫性ある読解】活動とは異なり、異なる価値観に基づいた多様な反応が提示され得る。本単元「清兵衛と瓢箪」の場合であれば、「清兵衛」という子どもの立場に寄り添って読むであろう学習者と、父親たち大人の価値観に寄り添って読むであろう学習者とは、その拠って立つ価値観の違いに応じて、後日譚の内容に違いが出てくるであろうというのである。そして、それら個々の学習者の考えは、【一貫性ある読解】をふまえたものとして提示されるよう仕向けられているため、多様なものであっても妥当性を持つ。さらに、そうした表現活動を自己完結させることなく、教室の学習者相互で交流させることにより、異なる価値観で読むと異なる作品世界が立ち上がってくるという読書経験をさせることができる。それは、読書の楽しさであり、かつ、学習者自身の世界観の広がりにも寄与する学習活動と言えるのである。

### ○【思考・表現活動を促す発問】

先生の授業では、【一貫性ある読解】・【想像的表現活動の交流】いずれの段階においても、発問を契機に学習(思考・表現)活動が促される。〈いつも生徒には言っ

ていることは、全部の質問(発問…筆者注)を全部自分が聞かれていると思って、考えてほしいということ(は言っている)とあるように、先生の発問を手がかりに、学習者が主体的に思考・表現するよう意識づけされている。

先生は、教科書の記述を取り出すレベルの発問から、学習者自らの想像表現を促すレベルの高次の発問まで、さまざまなレベルの発問を取り混ぜながら、授業を展開している。

A先生：発問する時に、自分の中で、これは単純な「情報の取り出し」(PISA型読解力調査の用語で、教科書本文から該当表現をそのまま抜き出させる類の発問のこと。…筆者注)であるっていう、まあそれをレベル1としたら、ここは、ここにちょっと離れているけど、ここに書いてあるからこうやって答えなあかんとか、っていうレベル2の問題(教科書本文の表現を根拠として学習者自身に解釈させる類の発問のこと。…筆者注)もあって、で、最終的に私が目指しているのは、自分なりの言葉で自分の表現力とか、自分の想像力とか使って答えるような質問(たとえば、上述の後日譚を想像させるといった類の想像的思考発問がこれに当てはまる。…筆者注)なんで、それは正解がないじゃないですか、(中略)でも、その最後の質問(想像的思考発問のこと。…筆者注)を、単元の中で、やっぱり1つ2つは絶対入れたいと思っています。で、ただまあ、小説の場合は、どうしても(単元の…筆者補足)最後になっちゃうんですけども、さっき言ったような後日談を考えると、テーマについて考えると、なってしまうんですけど、そこを目指してのレベル1、レベル2の質問であるというふうには思っているんで、発問する時に自分の中で、(たとえば…筆者補足)ああこれはちょっとレベル2の(発問だから…筆者補足)どっかに根拠を探さなあかん問題だなんていうのを意識しながら質問しているんで。

【一貫性ある読解】から【想像的表現活動の交流】に至る学習過程が円滑に進むよう、単元全体の中どの段階の授業であるかによって、異なるレベルの発問を使い分けながら、先生は授業を展開している。【一貫性ある読解】では、教科書の記述を抜き出すレベルの発問と、教科書の記述を根拠に自分の言葉で解釈するレベルの発問とを取り混ぜながら授業が展開する。そして、【一貫性ある読解】をふまえた【想像的表現活動の交流】は、想像的主体的思考が求められる発問が主となる。

このように、学習者たちが、種類の異なる発問を手がかりにしつつ、【一貫性ある読解】をふまえた【想像的表現活動の交流】へ向かって教材文を読み深め、小説を読む楽しみを享受し、学習者自身の世界観を広げられるように、A先生の授業は実践されているのであ

る。

## 4-2. 授業実践知構築に及ぼす教員研修の影響

### 4-2-1. 10年経験者研修の影響

10年経験者研修は、各教科の授業に関わる研修のみならず、さまざまな内容・領域の研修が計画された総合的全身的な研修である。それらの研修うち、国語科授業研修に関わって、A先生が印象に残っているとして意味づけた研修は、同じ学校種(高等学校)に所属する同一教科(国語)の教員同士で実践交流を行った研修である。ただし、その研修は、先生自身のこれまでの実践を総括する機会にはなり得たが、授業実践のあり方について大きな変更を迫るものではなかったという。A先生：まあさっきも言ったように、(平成…筆者補足)18年の研修(PISA型読解力研修…筆者注)の方が自分自身の価値観とか授業観が変わったので、10年研の時は、(私以外の10年研受講者…筆者補足)4人が(私の実践報告を…筆者補足)聞いてくれる感じで、私、(平成18年度のPISA型読解力に関わる…筆者補足)研修を受けてきたので、18年の国語力向上(PISA型読解力研修のこと…筆者注)の時はどうやってやっていたの?とかっていうのを、聞いてくれたので、こっちもこんなんしてましたとかって、どっちかって言うと私、言う方で、で、(10年研を受講していた他の先生の…筆者補足)参考になったかどうかかわからないですけど。

教職経験11年目を迎える高等学校国語科教師同士で実践交流を図る研修で、A先生は、それ以前の平成18年度に受講したPISA型読解力に関わる特定課題研修から学んだことを自分の実践と結びつけて実践報告ができたという。実践交流研修は、研修受講者自身が課題を設定し、それに基づいた実践の成果を報告し、他の受講者と互いの実践を交流し合うといった課題設定・実践報告・交流型の研修である。この研修では、これまで先生が取り組んできた実践を総括できたという意味において、意義が見出される。しかしながら、先生自身の授業観を揺さぶるといったようなインパクトに欠けるため、10年経験者研修は、平成18年度に受講したPISA型読解力研修に比べると、先生にとって印象の薄いものになってしまっているのである。

### 4-2-2. PISA型読解力に関わる特定課題研修の影響

A先生にとって、PISA型読解力研修は、教材分析や授業(単元)展開について具体的な方策を提示する内容の研修であり、かつ、その内容が先生自身の授業実践におけるつまづきを解消してくれるものであったため、印象深い研修として意味づけられている。

#### 4-2-2-1. 教材分析・授業(単元)展開の具体的な方策を提示する研修内容

【一貫性ある読解】【想像的表現活動の交流】【思考・

表現活動を促す発問】といった授業実践知を構築するに至った経緯として、A先生は、10年経験者研修での課題設定・実践報告・交流型の研修よりも、PISA型読解力のような特定理論の習熟と実践への応用を目指すような特定課題研修の方が影響が大きいと語る。PISA型読解力研修は、教材分析・授業(単元)展開の具体的な方策を提示する研修内容だったからである。

A先生：10年研というよりも、その前の18年度にさせてもらった、国語力向上の時の(PISA型読解力研修の…筆者補足)方が、私は、自分の中で変化があったと思うんですけど、その時にいろいろ教えてもらって、まあ、(PISA型読解力研修で学んだことは…筆者補足)それまで、もちろん、やってたことやと思うんですけども、みんな、で、整理して、(読解の過程として…筆者補足)いろいろ「情報の取り出し」であるとか、「熟考」とか「評価」とかっていうふうに言われたら、ああそうなんやと、意識するようになったのは、(10年研というよりも…筆者補足)18年度の(PISA型読解力研修です…筆者補足)。で、発問の仕方をちょっと工夫しようかなあとと思って、(中略)1問1答とかじゃなくて、もうちょっと(学習者が…筆者補足)自分なりの答えを上げられるような発問であるとか、ここに根拠があるから、こういうふうに解釈できますとかっていうような、授業になったらいいなあと思っているんですけど、できてはいるかどうか分かりませんが。

PISA型読解力研修を受講することによって、「情報の取り出し」「解釈」を経て、学習者が自分の考えを表現する「熟考・評価」に至る学習の流れを教材文の読みの過程として具体的に〈整理〉〈意識〉することができ、教材文の読みの過程の再認識が〈発問の仕方をちょっと工夫しようかなあ〉という、授業改善のための先生自身の学習の動機づけにつながったという。つまり、教材分析の進め方と、発問を核とした授業(単元)展開のあり方について、具体的な方向性を見出せたからこそ、授業改善のための教師としての学習が引き出されたということになる。こうした研修経験が、【思考・表現活動を促す発問】を媒介に【一貫性ある読解】を経て【想像的表現活動の交流】に至るといふ、現在の授業実践に結実しているのである。

#### 4-2-2-2. A先生自身の授業実践のつまずき解消に資する研修内容

さらに、PISA型読解力研修は、先生自身の授業実践上のつまずき解消のための方策を直接具体的に提示する研修内容でもあった。A先生は、初任教师時代において授業実践上のつまずきを経験しており、そのつまずきについて、平成19(2007)年度調査において、次のように語っている。

A先生：昔は、こう、文章読む時に、細かい言葉の解

釈や意味などを、一つひとつ、こう、確認しながら自分も読んでいたし、生徒にもそれを要求していたところがあったんです。(中略)(したがって、授業での…筆者補足)発問の出し方にしても、昔は、「この言葉の意味は何ですか」と細かい聞き方をしたんです。(平成19年度の語り)

教材文への向き合い方に、つまずきの原因の1つがあるというのである。教材文全体を大きくとらえ、一貫する内容を読み取っていきこうとするのではなく、教材文を1文ずつ、細かく注釈するようなスタンスで教材研究と発問づくりを進めていたそうである。このようなスタンスの授業準備が、実際の授業における教師-学習者間でのコミュニケーションの柔軟性を奪っていったのである。

A先生：(教師に…筆者補足)なりたての頃ってどうしても、こう、自分の用意してきた答えに、こう、それを引き出そうと思って、なんか、もう、誰か当てたら、その子と、こう、1対1みたいになってしまって、どうしても自分の持ってきた答えに誘導していくみたいな形で、なってしまって、周りの子は、もう、聞いているだけ(で授業に参加できていない…筆者補足)っていう感じになって、(中略)(この発問の答えは…筆者補足)絶対これじゃないとだめみたいなふうに(限定して授業を展開…筆者補足)すると、自分もしんどいじゃないですか、生徒(にとって…筆者補足)もなんか、ねえ、(発問の答えとしての…筆者補足)ゴール狭いし(先生の発問に答えるのがしんどかったのではないかとと思う…筆者補足)、昔はそんな授業してたかな。(平成19年度の語り)

教材文を細かく正確に注釈しながら展開する授業では、教師の発問に対する学習者の答えとして許容できる範囲が狭くなる。したがって、学習者の幅広い反応を生かしながら柔軟に授業を展開するということがままならず、教師があらかじめ用意した答えに無理やり誘導するような強引な授業展開になってしまう。しかも、そうした強引な展開を一部の学習者とだけ行うため、他の学習者が授業へ参加できず、教室全体の学習意欲が低下してしまうというのである。

つまり、先生のとつまずきの原因は、教材文の表現を細かく注釈的に読み解くことを中心とする教材分析のあり方と、教師の示す道筋に学習者を半ば強引に枠づけながら展開するという授業展開のあり方とに、見出されるのであった。

こうしたつまずき状況の中で先生が受講した研修のテーマであるPISA型読解力は、教材文を部分的にではなく全体として読むため、注釈的でない読み方を志向する。さらに、PISA型読解力は、文章の読解にとどまらず、読み手の主体的な意見表明までを目指すため、学習者の幅広い考えを引き出す発問のあり方を考えることとなる。それは、教師の用意した答えに学習者を

強引に到達させるという授業展開ではなく、学習者の多様な考えを引き出しながらの柔軟な授業展開につながるものである。そして、この研修から学んだことを授業に取り入れたことで、学習者が意欲的に学習を高めていくことができるようになったため、先生にとって、10年経験者研修以上に印象深い研修として意味づけられた。

#### 4-3. 今後の教員研修のあり方についての見通し

A先生は、教師自身が自主的に課題設定と実践報告を行い、その成果を交流する研修よりも、教材分析や授業(単元)展開のあり方、あるいは、先生自身が抱える課題解消の手立てなどを直接的に提供し教師自身に省察を促すような内容の研修の方に、より大きな意義を見出している。それは、そもそも、先生が、自分がない(あるいは、自分自身で、十分、体系化や整理ができていない)ことがらについての外部知識に触れ、その知識を自分らしい形に修正し授業づくりに生かしていきたいと考えつつ、研鑽を積んでいるからである。

このことをふまえ、A先生は、さらなる授業改善のため、今後の国語科授業研修のあり方として、自分が持ち合わせていないような他の教師たちの専門性の具体的な姿に触れ、新たな授業実践知構築のための省察が促されるような、次のような研修が望ましいという。

A先生が語る以下に示す2つのタイプの研修はいずれも、研修を受講する教師が自分の殻の枠内で課題設定と実践を行い、その成果を報告するというものではなく、当の教師自身が持ち合わせていない専門性に触れ、それまでの自分の実践を省察し授業実践知の修正を促す内容の研修であると考えられる。

##### 4-3-1. 他校種の教師の専門性に触れる研修

学習者の学びを活性化する授業展開のあり方を学ぶにあたり、他校種(特に小学校)の教師の授業から学ぶことが多いと先生は語る。

筆者：今後そうしたら、国語の授業研修っていうものを考えた時に、どういった研修のメニューというか、中身を用意したらもっと充実するというふうに、先生だったら思われますか？

A先生：同じ校種では情報交換しやすいんですけど、小学校・中学校でどうやって授業進められているんかとかっていうのを、(中略)やっぱり、小・中・高の流れの中でどうやってされてきているんかなっていうのを、もうちょっと知ったら、(高校…筆者補足)1年生(の授業…筆者補足)なんかやりやすくなるんと思うんですけど。で、すごい18年度の(PISA型読解力研修の…筆者補足)時に思ったのが、小学校の先生ってすごい上手なんです、進め方とか声のかけ方とか、で、プリントもものすごい工夫されていますし、そんなんを、すごい小学校の先

生ってやっぱりすごいなあって思って、高校もちょっと手抜きしたらあかんなあみたいなことを思ったんで、……。

筆者：どんなところが違うんですかねえ。高校の先生の授業の進め方と小学校の先生の進め方っていうのを考えた時に？

A先生：プリントにしてもすごい丁寧なんです。作り方が。子どもなんで、かわいらしく絵が入っていたり、授業でも、割と人数がこじんまりとして、今多くて、うちの学校では39人いてるんですけど、(小学校は…筆者補足)まあだいたい30人とかのクラスでやってるじゃないですか、(先生の…筆者補足)声かけとかも、優しい感じで。

筆者：先生がすべての子どもたちと声かけをしながら、ちゃんとコミュニケーションを図れているような関係が作れているということですかね。それに対して、高校の先生とかだと、一方的に(授業・説明…筆者補足)されるというような違いもあるんでしょうかねえ。

A先生：そう、そう、そうですね。でまあ、子どもの方が言うてこないでしょう、高校生になったら。自分からは。小学生だったら、自分から訴えてくるんで、そんなんも違うと思うんですけど。(小学生は…筆者補足)いろいろ本読みも上手だったし、こう、役決めて、こう、セリフごとに、だれとか決めて読んでみたりとか、そんなん高校ではやったことなかったんで。(高校では…筆者補足)「ここからここまで読んで」とか、そういう機械的な(指示しかしていない。…筆者補足)

PISA型読解力研修においてA先生は、他校種の授業をも観察し、それぞれの校種の教師が持つ専門性に触れた経験から、特に小学校教師の授業展開に関わる専門性に学ぶところが多かったと語る。高等学校に比べ、小学校では、授業の〈進め方〉、教師の学習者に対する〈声のかけ方〉、子どもたちの学習を導く〈プリント〉、教材文の〈本読み〉など、授業展開の仕方において、〈工夫〉や〈丁寧〉さが見られ、その工夫や丁寧さゆえに、学習者の学びの活性化した授業として結実しているということである。つまり、教科の専門的知識の教師側からの伝授に偏り、学習者の学びが停滞しがちな高等学校の授業を改善するためにも、授業展開に関わる小学校教師の専門性を取り入れることが有効であるという。

##### 4-3-2. 優れた授業者の授業展開に込められた意図を推察しながら授業観察する研修

もう1つの研修は、優れた教師の授業を観察し、その授業展開の背後に潜む教師の意図を推察しながら自分の授業改善の見通しを得るといったような内容の研修である。



A先生：（自分が観察した優れた先生の授業（高等学校国語科）は単元の中ほどの場面を扱ったものだったので、…筆者補足）後々まだ（続きの場面が…筆者補足）あるじゃないですか？（その優れた授業をされる先生は、後の授業展開…筆者補足）に続くように（本時の授業で扱う範囲を…筆者補足）うまいこと説明されていたんで、あっ、ここでこの説明をしておくことによって、この次の場面の解釈がしやすくなるんやなっていうのを、私はまあ、自分は半分は生徒のつもりで聞いてますけど、半分は国語の先生の立場なんで、あっここでこうやって言っておいたら、あとでいいんやっていうのを。で、生徒らでもわかっているのかな、それを。こんなに上手に説明してくれているけど、

これは、勤務校内で同僚教師の授業を観察した時のA先生の述懐である。先生がこの教師の授業観察を通して目を開かれたのは、くここでこの説明をしておくことによって、この次の場面の解釈がしやすくなるんやな」という教師の説明行為が学習者の学びに対して持つ意義である。ある場面における教師の説明行為が後の場面の学習と密接に結びついている、むしろ、結びつけて授業を展開すべきであるという、教師の説明行為に潜む専門性の自覚に至っているのである。

## 5. 結語

本研究では、ある高等学校国語科教師（A先生）が、学習者の学びを促す授業実践知を、どういった教員研修をどのように取り込みながら構築したのか、さらには、そうした学習（研修）を経ることによって、どのような教員研修観を持つに至ったのかについての事例分析結果を記述してきた。

ここでは、教員研修を媒介とした授業実践知構築に至る教師の学習過程と、教員研修の可能性とについて総括的な考察をする。

### 5-1. 教員研修を媒介とした授業実践知構築に至る、ある教師の学習過程

A先生の授業実践知は、【思考・表現活動を促す発問】を媒介として、教材文の【一貫性ある読解】を経て、【想像的表現活動の交流】に至る一連の国語科授業実践を支えるものであった。これは、教材分析に関わる知と、授業（単元）展開に関わる知とが融合した知であり、これらの知が相まって、学習者の学びを引き出す国語科授業として結実していると解釈できる。

A先生は、もちろん、初任教师時代においても、中堅教師となった現在と同様、教材分析に関わる知と、授業（単元）展開に関わる知とを持ち合わせて実践に取り組んでいた。ただし、そのころの知は、教材文の表現を細かく注釈することに重きを置いた教材分析、そして、そうした教材研究の成果を教師の意図した通り

正確に学習者が受容することを目指した授業（単元）展開、に終始するものであり、いわば、教師が学習者の反応を誘導する型の知であった。このような知のあり方では、教師－学習者のコミュニケーションが柔軟なものとならず、機械的形式的なやり取りによって授業が展開され、学習者の主体性が発揮される余地が少なくなり、学習者の学びが停滞してしまう。そのような状況の中、PISA型読解力研修を受講することによって、これら2つの知の内容を質的に修正する機会を得たのである。PISA型読解力とは、教材文の表現を根拠としてきちんと押さえることを前提としつつも、読み手である学習者の自立した考えの表出をより重視する<sup>18)19)</sup>。教師の考えの押し付けではなく、学習者の主体的表現こそが重視されるため、教材文を教師の意図通りいかに正しく読ませるかではなく、いかに学習者の自立した考えを引き出すかに焦点化した教材分析・授業（単元）展開が志向される。したがって、それ以前にA先生が保有していたような、教師が学習者の反応を誘導する型の教材分析知・授業（単元）展開知が、教師の働きかけを契機として学習者の主体性を発揮させる型の教材分析知・授業（単元）展開知へと修正を余儀なくされ、それが結果として学習者の学びの停滞状況を解消した国語科授業として実現したのである。

A先生にとってのPISA型読解力研修は、PISA型読解力についての理論的知識を獲得すること以上に、先生自身が保有していた授業実践知（教材分析知・授業（単元）展開知）を修正する機会として意味を持っていた。そもそも、PISA型読解力研修そのものは、PISA型読解力理論を学校現場に普及することをねらいとして計画されたものであろう。ところが、A先生は、PISA型読解力理論が新しく時流に乗った理論であるから自らの実践に取り入れようという志向性以上に、それ以前の自分の授業実践上のつまづき（学習者の学びの停滞）を解消したいという志向性のもとで研修経験を意味づけた結果、既存の授業実践知（教材分析知・授業（単元）展開知）の修正に至ったのである。

### 5-2. 国語科授業に関わる教員研修のあり方についての今後の見通し

これまでの分析より、A先生の授業改善にとって、研修受講者自身が課題を設定しそれに基づいた実践の成果を報告・交流するといったタイプの課題設定・実践報告・交流型研修（10年経験者研修の一部に相当する内容）よりも、PISA型読解力研修のように特定の外部知識が提供される特定課題研修の方が大きく影響していることが明らかになった。

特定課題研修では、A先生が受講されたPISA型読解力研修のように、新しい理論が外部から専門的知識として提示される。研修を通して外部知識に触れた教師は、実践のための「熟考」<sup>20)</sup>を経て実践への適応を図

り、学習者の学びを促す授業の実現へとつなげていくのである。ところが、課題設定・実践報告・交流型研修の場合は、理論の実践化のための「熟考」を経にくいという問題が残る。研修受講者自身にとっての既存の認識枠組み(内部知識)の中で、授業実践をとらえることに終始してしまう可能性があるからである。外部知識と自身の認識との間での「熟考」がなされないために、教師自身が葛藤・省察を経て授業実践知を修正するということがままならず、これまでの実践を再確認したに過ぎないというレベルでの研修の意味づけしかできないおそれがある。

したがって、国語科授業に関わる教員研修のあり方としては、1：教師たちにとって何らかの外部知識が提供されるものであること、2：その知識が教師自身の実践との関わりの中での「熟考」を促すものであること、という、研修のねらいの二重構造化が求められる。なお、教員研修で提示される外部知識はそのままの形で授業実践知として結実するわけではない。そうした外部知識は、授業のあり方を方向づけるもの、あるいは、自分の実践を省察する手がかりに過ぎないのであり、学習者の学びを促す授業実践知を構築するにあたっては、それらの外部知識を、自らの授業を取り巻く具体的状況と関わらせて「熟考」し、外部知識を修正することが欠かせない。

今後の課題としては、国語科教師たちの「熟考」を促す外部知識の条件を解明するとともに、多様な教師の多様な授業実践知再構築の過程を分析することが挙げられる。

#### 注：

- 1) 西穰司(2002)「教師の力量形成と研修体制」日本教師教育学会編『教師として生きる』学文社 p.223. p.226.
- 2) 佐藤幹男(2002)「教師としての力量を高める」同上 p.92.
- 3) 鶴田清司(2007)『国語科教師の専門的力の形成－授業の質を高めるために－』溪水社 p.65.
- 4) 高橋邦伯(2012)「学校現場から教員養成を考える」全国大学国語教育学会『国語科教育』71 pp.127-130.
- 5) 原田義則(2012)「実践・臨床型研修『わくわく作文塾』の取

組を通して」同上 pp.144-149.

- 6) 辻村敬三(2012)「“授業を変える”体験型研修の在り方」同上 pp.150-154.
- 7) 望月善次(1997)「国語教育学における教師教育の困難性」全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 pp.52-55.
- 8) 望月善次(2011)「国語教師論」日本国語教育学会編『国語教育総合事典』朝倉書店 p.207.
- 9) 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』左右社 pp.163-175.
- 10) 吉崎静夫(1987)「授業研究と教師教育(1)－教師の知識研究を媒介として」日本教育方法学会編『教育方法学研究』13 pp.11-17.
- 11) 佐藤学(1997)『教師というアポリアー反省的実践へ』世織書房 pp.41-42. pp.172-174.
- 12) 秋田喜代美(1992)「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32 pp.221-232.
- 13) 島田希(2009)「教師の学習と成長に関する研究動向と課題」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』10 pp.11-20.
- 14) 藤原顕(2007)「教師の語り－ナラティブとライフストーリー」秋田喜代美・能智正博監、秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書 p.337.
- 15) 注14)に同じ。p.336.
- 16) やまだようこ(2005)「ライフストーリー研究 インタビューで語りをとらえる方法」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会 pp.198-200.
- 17) 拙稿(2009)「高等学校国語科一教師の実践的知識の成長過程に関わる事例研究－授業実践知の語りの分析を通して－」日本教育実践学会『教育実践学研究』10-2 pp.21-30.
- 18) 国立教育政策研究所(2004)『生きるための知識と技能2 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書』ぎょうせい p.150.
- 19) 国立教育政策研究所(2010)『生きるための知識と技能4 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2009年調査国際結果報告書』明石書店 p.34.
- 20) 佐藤学(1993)「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』2 p.25.

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・研究代表者：丸山範高)による研究成果の一部である。