

## 授業批評会を拠りどころに国語科教師が構築する 授業実践知の文脈複合性に関する事例研究

—学習者が教材文を読み深めるために必要な教師の働きかけに焦点化して—

A Case Study of a Japanese Language Teacher's Practical Knowledge Complex Based  
on the Adoption of Colleagues' Remarks about a Japanese Language Lesson :  
Focusing on the Teaching Methods of a Reading Lesson

丸山 範高

MARUYAMA Noritaka

(和歌山大学教育学部)

**抄録：**本研究は、高等学校国語科教師が「読むこと」の領域の授業で用いる授業実践知の内容と、その実践知の構築過程を事例として解明した。その方法として、教師の代表的学習場面である授業批評会に注目し、授業者教師が、そこで提示された同僚教師の批評を意味づけた結果としての教師の語りを分析するという方法を採用した。つまり、授業者教師は、同僚教師の批評をどう意味づけながら、どのような過程で、どんな授業実践知を構築し得たのかを、インタビューによって引き出された教師の語りを分析することによって明らかにしたのである。その結果、授業者教師は、同僚教師の批評を批判的に吟味することを通して、授業実践知に関する、抽象（格率）レベルの知、さらには、教材文の内容に沿った具体（実践）レベルの知をそれぞれ構築するという学習過程を経験していた。また、そうして構築された授業実践知は、教材文の表現性・学習者の実態・教授方法といった諸要素が絡み合うという複合的性質を持っていることが明らかになった。

**キーワード：**国語科教育、教師教育、教師の語り、授業批評会、教師の学習、ナラティブ・アプローチ

### 1. 研究の目的と背景

本研究では、研究授業の一環として行われる授業批評会に注目する。そして、授業者である国語科教師が、授業批評会での同僚教師の批評をどう意味づけながら、学習者に教材文を深層レベルで読み取らせる国語科授業に関して、どんな専門知（以下「授業実践知」と記す）を、どういうプロセスで構築するのかを解明する。つまり、国語科教師は、授業批評会を媒介として、領域「読むこと」の授業実践の指針となる授業実践知をどのような学習プロセスを通して構築するのか、さらに、そのようにして構築された授業実践知は、どのような文脈のもと、どんな要素が絡まり合って構成されているのかという、国語科教師の学習過程と授業実践知の文脈複合性とをそれぞれ解明することを研究の目的としている。なお、分析・考察対象は、インタビューによって引き出された教師の語りとする。

本研究の問題意識は、どの教師が、どんな教室で授業を実践しても、常に通用する、脱文脈化された普遍性のある教授技術は存在しないという現実から出発している。たとえば、授業でなされる、教師による発問・説明・学習活動の指示といった教授技術について、同

一教材でありながら、ある年度で通用していた技術が別の年度では通用しない、あるいは、あるクラスで通用した技術が別のクラスでは通用しない、といった課題に、多くの教師が直面しているはずである。本研究は、学校現場におけるこのような課題に応えるべく、効果的な教授技術の開発ではなく、文脈複合的な授業実践知の内容とその構築過程を分析・考察し、国語科教師が授業改善を図るための学習過程モデルの提示を目指すのである。

こうした、脱文脈化された教授技術が通用しないといった課題が生まれるのは、教授技術の有効性が、その技術自体によってではなく、その技術の適用される教室の状況によって決定されるからである。そうであるならば、よりよい授業（学習者の学びが質・量ともに充実した授業）のために、教師に求められているのは、教授技術の知識を増やすことではない。1時間1時間の授業について、その実践がなされる、複数の文脈が複雑に交錯する状況を洞察する中で、必然となる教授技術を選択・運用することができるよう、授業改善のための学習過程（授業実践知の構築過程）を理解し実践することである。

ところで、教師の知識研究が様々に進められてき

たり中で、教師が授業実践において機能させている授業実践知は、「個別の専門領域に還元できない複合的な性格」を持ち、「文脈に依存して形成してきた知識」であることが明らかになっている<sup>2)</sup>。吉崎（1987）でも、授業に関する教師の知識の特徴を、単領域ではなく複数領域が相互に重なり合う関係性に見出している<sup>3)</sup>。さらに、Shulman（1987）の「Pedagogical Content Knowledge」も教師の知識の複合性に位置づけられる研究である<sup>4)</sup>。つまり、教師の知識は複合的な性質を持っていることが種々の研究により明らかになっている。

なお、こうした教師の知識の複合性に関わる議論については、「不確実性」<sup>5)</sup>の問題とも結び付く。教職の特徴は、問題状況に対応する確実な理論や技術が存在しない「不確実性」にあるといわれる。そして、「不確実性」は、「教育実践の文脈依存性と価値の多元性と理論の複合性」<sup>6)</sup>に直結する。つまり、どの教師、どの教室にも普遍的に通用する教授技術がない、授業という「不確実」な世界においては、教室の状況の文脈に依存した、複数領域横断型の複合的な授業実践知でなければ問題解決が困難になるということである。

また、本研究は、授業実践知の複合的な内容のみならず、そうした知が構築される過程をも分析するため、教師の学習過程研究にも位置づけられる。秋田（2009）の指摘する、「教師の手による研究の貴重な実践記録も数々作られてきている」ものの、「多くは教師の実践した内容とその省察や語りを意味づけ記述したにとどまるものが多く、教師の学習過程自体を研究主題として焦点化し分析研究してきた蓄積は、これまで十分ではない」<sup>7)</sup>という課題に、国語科教育研究の立場からアプローチするものである。

以上のようなことを背景として、本研究では、文脈依存の複合的な授業実践知について、国語科教師は、どのような学習過程を通して、どんな内容の知識を構築するに至るのかを解明するのである。具体的には、教師にとっての代表的な学習場面である授業批評会を取り上げ、授業者である国語科教師が、そこで提示された同僚教師の批評を、どのように受容し、自身の授業をどう省察し、結果として、どんな複合的授業実践知を構築するに至るかの過程を描き出す。

なお、授業批評会における同僚教師の批評を手がかりとした教師の学習過程に関して、坂本・秋田（2008）は、「他者の言葉」の「再文脈化」の過程と「自身の授業の見方と他者の見方」の「省察」「吟味」の過程とを解明している<sup>8)</sup>。ところが、本研究の事例として取り上げた教師の語りにおいて、前者の「再文脈化」過程は顕在しなかった。「再文脈化」ではなく、同僚教師とほぼ同様の文脈を共有した上で、「自身の授業の見方と他者の見方」の「省察」「吟味」をした結果、同僚教師の批評の文脈を発展または反転させたのである。そこで、本研究では、同僚教師の批評の文脈を授業者教師が批判的に受容し「省察」「吟味」する具体的過程の分析に重点を置く。

分析の進め方として、同僚教師の批評を「省察」「吟味」する過程でなされる教師の意味づけのあり方をインタビューにより教師の語りとして顕在化させ、そこに見られる教師の語り方を学習過程モデルとして提示する。

## 2. 研究の方法

本研究では、教師が自らの授業実践経験をどう意味づけるかを解明する。具体的には、「反省的实践家」<sup>9)</sup>としての国語科教師が、授業批評会における同僚教師の批評を拠りどころに、どういう過程を通して、どんな授業実践知を構築するに至るのかを解明する。ここでは、教室の事実や同僚教師の批評といった事象そのものよりもむしろ、そうした事象の意味づけに関わる教師の意図＝見識の解明が重視される。しかも、そうした教師の意図＝見識は、客観的事実というよりも、その教師にとってのリアリティや真実性が重要であるとともに、唯一絶対の普遍的なものとしてではなく、それを参照する他の教師たちによって修正される可能性をはらんだものとして提示される。

そうした研究対象に迫るため、本研究では、インタビューを介して、授業者教師が聞き手であるインタビュー者の問いかけに促されつつ、経験を意味づけていく、語りという概念に注目し、ナラティブ・アプローチを研究方法として採用した。

ナラティブ・アプローチとは、語り手と聞き手の相互行為と、語り手による経験された出来事の意味づけのしかたが重視される方法である<sup>10)11)</sup>。これは、語り手の語る内容が予め貯蔵庫に蓄えられており、インタビューがそれを正確に引き出すというものではなく、語り手と聞き手とで物語を協同構成するという考え方に立脚している。語り手と聞き手の相互行為状況によっては語られる物語の内容は変わる。さらに、語られた物語を「完結しない開かれた物語」<sup>12)</sup>ともみなす点に特徴がある。

## 3. 調査の概要

本研究では、近畿地方にある公立高等学校（進学指導重視の教育課程が編成）に勤務する国語科教師X先生の事例を取り上げる。先生には、約10年の教職経験があり、現在の勤務校は2校目である。なお、前任校も進学指導重視の教育課程が編成された高等学校であった。

X先生との出会いは、平成19年度にさかのぼる。平成19年度の調査では、X先生が保有する授業実践知が、どのような方法的特質を持ち、どんな実践経験（蹉跎経験）に裏打ちされて形成されてきたのかを、ライフストーリー・インタビューによって、教師の語りとして引き出し分析した<sup>13)</sup>。

本研究では、この、平成19年度調査によって明らかになったX先生の授業実践知の枠組みに基づき、平成

21年度に実施した新たな調査結果を分析した。平成21年度調査では、インタビューに応じていただいたのみならず、X先生の公開研究授業および授業批評会を参観させていただいた。これは、X先生と筆者とで授業イメージの共有を図ることによって、インタビューおよびその分析の精度の向上を図るためである。また、分析の目標は、授業実践知そのものの解明のみならず、授業批評会という場を介した教師の学習過程（＝授業実践知の構築過程）を描き出すことにもある。

X先生は、同僚教師を対象に、授業（65分）を公開し、直後の授業批評会（約1時間）に臨んだ。そして、その後、筆者を聞き手とするインタビュー（約30分）に応じた。それらの概要は、以下の通りである。

調査日時：平成21（2009）年10月29日

授業の概要：高校2年現代文小説の読解に関わる授業である。教材は、重松清「タオル」（第一学習社『改訂版高等学校現代文』所収）である。授業で扱った箇所は、「シライさん」が「祖父」の「お通夜」の焼香をする場面から、最後までである。授業の前半は、ワークシートに記述された本文読解に関する学習課題（たとえば、教材終末場面「手を伸ばしつつも、（祖父の）タオルをすぐに手に取れなかったときの少年の心情を考える。」など）を、教師の発問と学習者の応答とを繰り返し、解いていくという形で進められた。授業の後半は、本教材文に特徴的な小説の構成（作られ方）に関して文章全体の読解に関わらせて総括する内容であった。「サッカーボール」「年賀状」といった本文に登場する小道具が文章全体の中で担う意味を明らかにし、小説はそうした小道具を巧みに配置しながら構成されていることを解説し、授業全体の総括としたのである。

授業批評会の概要：授業批評会は、校長・教頭、勤務を同じくする高校国語科教員のみならず、併設中学校の国語科教員も参加して実施された。なお、同僚教師の定義について、普段の勤務を同じくする教師に限定される傾向もあるが、本研究では、「同僚性の単位を一つの学校の教員だけに限定して考えるのではなく、より広い教師のネットワークの中で考えていくことも必要である」<sup>14)</sup>という立場から、普段の勤務を同じくする高校教師のみならず、併設中学校の教師を含めて同僚教師と記述する。授業批評会の内容は、はじめに授業者のX先生が公開授業のねらいと反省点をまとめた後、参加者が各々自由に批評を述べ合うという形で進行した。観点を定めての協議というものではないため、授業時における学習者評価のあり方、教室環境、教師の説明と学習者の発言とのバランス、教材解釈、授業の進め方等、多岐にわたる批評が提示された。

インタビューの概要：インタビューは、授業批評会で指摘された同僚教師からの批評のうち、X先生にとって印象深い批評を自由に想起していただくことから始めた。そして、想起された批評が、なぜX先生にとって重要なのか、さらには、今後の授業改善

のために、その批評に関してどのような取り組みが求められるのか、それぞれ具体化した。その際、インタビュアーである筆者は、X先生が、公開授業の事実や教材文の内容に即しながら、具体レベルで語れるよう、問いかけに注意した。

#### 4. 事例の記述・解釈

X先生の国語科（現代文）の授業では、教材文を深層レベルで読み取ることが目指されている。表現の字義的な解釈が中心となる表層レベルの読みにとどまることなく、表現からは直接読み取れない、作品に込められた思想を読み取ることまでを追求しているのである。こうした志向性は、平成19年度の調査で明らかになったことであるが、平成21年度の授業においても基底をなしているものである。

そこで、このような、教材文を深層レベルで読み取るレベルまで学習者の読みを高めるために、授業批評会における同僚教師の批評をどう受け止め、自身の授業実践をどのように省察しながら授業実践知を構築し得ているのかを描き出すこととする。

事例記述にあたって、まず、授業批評会で提示された同僚教師の批評のうち、インタビューで取り上げられた批評と、その批評が取り上げられた経緯とを示し、その後、それら同僚教師の批評がX先生によってどのように受容されたのかを説明する。続いて、同僚教師の批評を振りどころに先生が構築した授業実践知の内容を記述・解釈するが、その際、格率（抽象）レベルでの知を説明した後に、教材文に沿った具体レベルの知の説明を行うという順序を取る。

以下の記述において、インタビュー引用部分における話し手の後に付された算用数字は、インタビューの順序を示す。インタビューでは、インタビュアーである筆者が10回の問いかけを行い、それに対してX先生が10回の応答を行った。また、インタビュー解釈に関わる記述部分においての、インタビューからの引用部分は〈 〉で示す。

##### 4-1. 意味づけられた同僚教師の批評

先述（3. 調査の概要）したとおり、研究授業後の授業批評会では、教材解釈・教授行為・学習者評価のあり方等、さまざまな観点からの批評がなされた。ところが、そうした数多くの種々の批評のうち、事後インタビューにおいてX先生が意味づけた批評は2つである。一つは、X先生自身がその重要性を認識しこだわって意味づけた批評であり、もう一つは、X先生ではなく、インタビュアーである筆者がこだわって問いかけ、それに応じてX先生が意味づけた批評である。

前者、X先生自身がこだわった同僚教師からの批評は、もっと教材本文を根拠としつつ授業を展開すべきではないのか、教材文を参照する程度が不足し恣意的な読み取りに陥ってはいないかという批評である（以下〔読みの恣意性〕批評と記す）。

筆者1 研究協議での先生方の発言の中で、今、振り返られて、一番印象に残っているコメントというのを一つ挙げて、いくつでも順に挙げて。

X先生1 テキストの文章を抽象化させる作業を生徒にやらせてみせるとおっしゃったHK先生の言葉と、本文のテキストのことばに準拠して答えを導いていかないといけないのではないかというHU先生の発言と、伏線という言葉の使い方に対する違和感というHM先生の発言、ワークシートの1~4をどうつなげるかというHM先生の発言、この4点ぐらいが印象的なものですね。

筆者2 今後、授業改善、先生自身の授業をよりよくしていくために、意識して取り組まなければいけないと思われる課題は？今のコメントの中で。

X先生2 その中でも一番大きいのが、本文にどれだけ典拠を求められるかっていう部分だと思います(前出HU先生の発言…筆者注)。日ごろ、そういうのをすっ飛ばしてしているわけではないんですけど、こうやって、いざ人に見てもらおうという作業を通じて、自分がひよっとしたら、教材の読み込みが足らんかったんちゃうとか、本文の中にやっぱり言葉があったんちゃうとか、手がかりなり、答えなり、根拠があったんちゃうか、部分についてもうちょっと自覚的であらなかんなど。で、テストなんかすると、答えは本文の中にあるんやからと、つい言うんですけど、それを授業の中でどれだけ生徒たちに内面化させているかということも思ったときに、ひよっとしたら自分は授業の中ではその辺(本文の言葉をきちんと根拠にして読むこと…筆者注)はいい加減にしておいて、テストのときにきっちりしたものを生徒に求めているんじゃないか、どっちかいうたら、虫のええ展開をしているんじゃないかというのが今後の授業改善の一番、今思う一番大きなテーマかなというふうに思います。

X先生は、授業批評会で指摘された種々の批評のうち、当初は、4つの批評が気がかりだと語る。ところが、その後、教材本文の言葉をふまえた授業になっていない(=教材の読みの妥当性が十分担保できていない)と指摘したHU先生の批評に焦点を絞る。そして、その批評を意味づけた背景には、それ以前のX先生自身の国語科指導経験が裏打ちされていた。先生は、テストの採点、過去の授業時における学習者たちとのやり取りなど、自身のこれまでの国語科指導場面を想起し、それらの文脈と同僚教師・HU先生の批評とを結びつけた結果、今後の授業実践上の課題が、いかに教材本文に準拠して授業を進めるか、にあると結論づけ

たのである。

事後インタビューで取り上げられた、もう一つの同僚教師からの批評は、X先生がこだわったものではなく、インタビュアーである筆者がこだわって取り上げた批評である。それは、教師の説明の、授業全体に占める割合が多く、学習者が自ら考える活動の割合が相対的に少なかったのではないかとという批評である(以下〔学習者の活動不足〕批評と記す)。

筆者9 学年の先生(X先生とともに同学年の国語授業を担当する高校国語科教師…筆者注)の話し合いでも(指摘されたことであるし…筆者補足)、主に中学校の先生(併設中学校所属の国語科教師…筆者注)から出た、先生の話す分量、生徒に考えさせる分量、これについて先生はどの程度、先生にとっての(課題としての…筆者補足)重みはどうですか。先生がしゃべりすぎだという点について。

インタビュアーの筆者がこの批評にこだわった理由は、授業批評会の場面において、複数の中学校教師からだけでなく、複数の高校教師からも同様の批評をされたからである。

#### 4-2. 同僚教師からの批評の受容のあり方

先にも述べたとおり(1. 研究の目的と背景)、「教師が他者の言葉を聴いて学ぶ過程として」、「再文脈化」と「自身の授業の見方と他者の見方を省察し、吟味」との「二つの過程」<sup>8)</sup>が指摘されている。ところが、本事例のインタビューでは、これら「二つの過程」のうち、前者「再文脈化」は顕在化せず、後者「自身の授業の見方と他者の見方を省察し、吟味」が中心となって展開した。

インタビューで問題化した同僚教師の批評2つのうち、〔読みの恣意性〕批評について、X先生は、全面的に受容している。このことは、前出「X先生2」において、〈その中でも一番大きいのが、本文にどれだけ典拠を求められるかっていう部分だと思います〉と語っていることから読み取ることができる。

ところが、他方の〔学習者の活動不足〕批評について、X先生は、その批評内容を受け入れることができないと語る。前出「筆者9」の問いかけに続き、X先生は次のように語った。

X先生9 今日の授業に関するご批評ということでしたら、不遜な言い方ですけど、あんまり大したことじゃなかったんじゃないかと思っています。たとえば、生徒に考えさせることは大事なんですけど、僕はこの教材の中で考えさせるという時間の設定をしていないので、また別の単元、別の枠組みであればしなければならぬ。ほんまにおっしゃっていることは、もっともなんです。特に同じ学年の先生との協議では、どんなに考えさせる授業が大事かという重みもあると思

うんですね。(同じ学年の先生は…筆者補足)ベテランなんで、僕みたいな時期を通り越して、いろんなトライもされて、やっぱりこういうことが大事だと思うんだよという発言だと思うんで、そういうところには共感もするし、習いたいとも思うんですけど、この授業の中でこれはどうかというたら、まあええかなど。(後略)

X先生は、学習者に十分考えさせ活動させるという授業展開は、一般論としては賛同できるという。ところが、当該教材固有の特質や、年間の授業計画全体の中で当該授業が置かれた位置を考慮すると、教師の説明が過剰で、学習者自ら考え活動する場が不足していたという批評は当てはまらないと語る。

このように、X先生は、同僚教師の批評を受け止め、「自身の授業の見方と他者の見方を省察し、吟味」した結果、〔読みの恣意性〕批評の方は肯定的に受け止め、それに続くインタビューで批評内容を授業改善に向けて発展させている。しかしながら、他方、〔学習者の活動不足〕批評については、当該授業が置かれた状況を再度省察した結果、受け入れを拒絶し、続くインタビューでは、批評者である同僚教師の文脈を反転し、その批評の不適切性について語りを展開している。

#### 4-3. 格率(抽象)レベルの授業実践知

X先生は、同僚教師からの批評2種類をそれぞれ批判的に受容した結果、まず、格率(抽象)レベルの授業実践知を構築する。そのうち、〔読みの恣意性〕批評を肯定的に受容し構築した授業実践知は、教材研究をさらに深め、目標とする読みに学習者を導くために必然性・論理性ある発問をいかに構成するか、という内容の知であった。他方、〔学習者の活動不足〕批評を拒絶・反転して構築した授業実践知は、学習者に教材を深層レベルで理解させるために、教師主導で読みのトレーニングを行うことにこそ本授業の意義があるという内容のものであった。

##### 4-3-1. 〔読みの恣意性〕批評を受けての場合

〔読みの恣意性〕批評を受けてのインタビューは、次の通り展開した。前出「X先生2」に続くインタビューのやり取りである。

筆者3 それ(=本文にどれだけ典拠を求められるか…筆者注)は非常に大きな課題だと思うんですけど、それを解決していくためには、今後どのような努力、取り組み等が必要だと、今この時点で考えておられますかね。

X先生3 一番根幹をなすのは教材研究だと思うんですけど、教材研究をしっかりとすること、あとは、発問をもっと練るということでしょうね。どうしても、まあ、小中学校の先生だと、もっと発問の工夫をされているんだと思うんですけど、中心発問とか、枝の発問とか、そういう発問の方法論みたいなものを持ってはるんでしょけれど、高校生

(を教える自分の場合…筆者補足)、(中略)、発問の精度が高くないんじゃないかなど、いうふうな部分はちょっと思ってるんですよ。だから、あの、教材研究で答えというものとか、心情なり、小説をするときやったら、たとえば登場人物の心情なりを本文から導き出させるという作業をさせるときのふさわしい発問みたいな、そんなんがもっているかなど。教材研究と発問が手立てですかね。

(中略)

筆者5 今、発問と教材研究の話が出たんですけど、一方、教材研究の方は今までどのような教材研究だから不備があって、今後どのようにしたらいいかという展望は何かありますか。

X先生5 ちょっと思い浮かばないんですけども。

筆者6 教材の言葉にこだわってというH U先生の発言を受けて、それを今後の課題だと、その方法として教材研究と発問、教材にこだわって教材研究をするということについて今までどうところが不十分であり、今後どうすればいいかという見通し。

X先生6 一番分かりやすいのは、かけている時間もわからんですね。予習していくんですけど、2つ3つ授業していると、3クラス目で思い浮かぶことがあるんです。それは、3クラス目でしゃべるぐらいの時間を(教材研究に…筆者補足)事前にかけていたら気づけたかもわからん。それをしていない。かける時間の問題。どんだけ具体的な発問をイメージして教材研究するか、生徒の反応とか、発問したときの答えを想定して教材研究するかというところが足らんのかなど。

X先生は、同僚教師H U先生の批評を肯定的に受容し、その内容を発展させ、今後の授業づくりにつながる授業実践知を構築するに至る。もっと教材本文に準拠して授業を展開していくべきだとするH U先生の批評をふまえ、教材本文に準拠した授業を実践するためには、教材研究と発問の相互関係性に課題があるという認識を持つようになったのである。

X先生が語る教材研究とは、その教材文をどう読んだらよいかといった、読みの到達点を教材分析により導き出すことではない。読みの到達点ではなく、その到達点に学習者を導くために発問と発問をどうつなげたらよいかという、発問の必然性・論理性が課題なのである。そして、公開授業では、教材の読み・発問・学習者、3者相互の関係性が希薄だったと反省している。

##### 4-3-2. 〔学習者の活動不足〕批評を受けての場合

〔学習者の活動不足〕批評を受けてのインタビューは、次の通り展開した。前出「X先生9」の語りは次

のように続いた。以下の引用は、前出「X先生9」における（後略）部分に相当する。

X先生9 （前略）まあええかなど。さっきも言い訳がましく言うんですけど、生徒の活動では、おそらく、違和感（本教材の読みとして導き出したい表現…筆者注）という言葉も出て来へんやろし、たとえば、涙の中におじいちゃんのおいが宿っているという言葉（本教材の読みとして導き出したい表現…筆者注）もなかなか出て来へんと思うんですけど、やっぱ、まとめていく段階では、そういう言葉は言いたい、こちらは言いたいですけど、生徒に活動させて、活動させたものと、こっちがここへ持っていきたい、着地させたいという部分に乖離があったら、これを埋める作業を教師がしゃべるわけですね。しゃべってしまったら、また同じご批評（〔学習者の活動不足〕批評…筆者注）が出てくると思うんですよ。だから、同じことじゃないか。生徒の中からもいいものが出てくるかもしれないし、出てこないかわからない。授業というものの中で、それを待ち続けるだけの心のゆとり、僕にはないです。ギャンブルやと思うんですね。出てきたら、その65分は大変値打ちがあると思うんですけど、なかなかできない、出てきたものが主題をうまく捉えていないとなったときに、自分の責任だが、生徒に活動させたことがうまく主題を捉えてないとしたら、その65分はほぼ得るところがないかもしれない65分になってしまう。そんな大勝負もできない。12月、1月の試験までにここまで行きたいというプランがあって、ある程度、学校によっては担当者任せなところもあるが、きっちりここまで行こうというところもある。学年で同じテスト。結局、生徒の出てくるものが、読みのトレーニングをさせてなかったら、やっぱりできへんし（レベルの低い表層的な読みにとどまる…筆者注）、読みのトレーニングを完成させるまでにどれだけ時間を費やすかということを考えたときに、（時間不足に陥る可能性が高いため…筆者補足）そこ（学習者の活動を中心に授業を組織する…筆者注）まで、よう踏み切れないよ、ということですよ。（生徒の活動が…筆者補足）大事だということはわかっているが、中学の先生との感覚は少し違うし、高校の先生がおっしゃったことには近づきたいけども、別の枠組みを設定したいかなという感じですよ。

（中略）

X先生10 （前略）ここはこう読んだ方がいいんちゃ

うの、っていうサジェッションが小説の中で、小説の勉強の中でできたらええかなど。どっちかいうたら、教えきつたれと思ってやっている。いう時間の配当しかないの。

ここで、X先生は、同僚教師の批評の文脈を反転させ、その不適切性を指摘する。多くの同僚教師からなされた〔学習者の活動不足〕批評は、本授業に限った場合、時間の制約上、受け入れられないという。学習者に活動させることに重点を置き、結果として、教師の教える活動が不足し、教材を深層レベルで読ませることができなかつたとしたら、それこそが問題だといふのである。そして、本授業では、〈読みのトレーニング〉のための、教師の教える活動こそが重視されるべきであり、教師が小説の深い読み方を学習者に〈サジェッション〉することが大切であると語る。

#### 4-4. 具体（実践）レベルの授業実践知

インタビューは、格率（抽象）レベルの知が構築されたのに引き続き、教材内容に寄り添って進み、格率（抽象）レベルの知を裏付ける具体（実践）レベルの知が構築された。ここでも、〔読みの恣意性〕批評を受けての語りと、〔学習者の活動不足〕批評を受けての語りとに分けて記述・解釈を行う。

##### 4-4-1. 〔読みの恣意性〕批評を受けての場合

インタビューは、前出「X先生6」を受けて、以下の通り、教材文の内容に言及しつつ展開した。

筆者7 今日の「タオル」という教材であれば、もう少しこういうところを教材研究で深めた方がよかったと思われるところはありますか。

X先生7 さっきもちらつと言ったんですけど、少年がタオルをすぐに手に取らなかったところで、そこなんかは、言葉遣いを少し間違えると、死というものを日常生活から切り離して怖いものとか気味の悪いものとしてしまいがちな言い回しになってしまうかもしれない。だから、そうならない（学習者がそう読み取らない…筆者注）ためにどうしようかと悩みすぎて、結局（発問応答を介して、教材文を根拠とした合理性のある読みを…筆者補足）生み出せなかった。さわるのが何となくこわくてとあるから、ほんまはこの言葉に素直に乗っかっていったらよかったでしょうけど、何となくこわかったんやねだけ言うでは、亡くなった人の物さわるのはこわいことなんみたいな、そういう感覚を生徒に植え付けてしまうのではないかというような、どっちかいうたら重松清（作者…筆者注）は身近な人の死をどう受け止めていってか、これまで病院で亡くなる人が多いという状況の中で、肉親の死というものに若い子供たちはなかなか立ち会っていない、そんな中で、死と

「この教材文の…筆者補足」テーマだと思んですけど、自分の発問、説明いかんによっては、重松の言うことと全く逆の印象を生徒に植え付けてしまうんじゃないかと思ったんです。だから、たとえば、確かに流れとしては明解なんだけど、(同僚教師が授業批評会で指摘した読みである、…筆者補足) ほんの白いもの(教材文にある記述…筆者注)を、たとえば、何かおじいさんの魂と読み取っていくのは、先回りしすぎ、うがちすぎ、(であると考える。そのような読みをするのではなく…筆者補足) さわるのがこわいというのをどんなふうに誤解なく伝えたいかっていうところなんかは、もっと教材研究し(発問の精度を上げ…筆者補足) なければ。

筆者 8 生徒がこう読んではいけないぞということを想定して教材研究するということにもなるんですかね。

X先生 8 こう読んではいけないぞというところには気づけたと思うんです。今回は、でもそれを発問に落とし込む作業がうまくいかなかった、気づいたけど、それは実践には至らなかった。実は指導書に関連する作品が載っていて。祖父に先立ってお母さんが亡くなる話。命の重さという話と、生と死と、生活と人の生き死がどんなに乖離しているか、生への謳歌があれば、死への畏怖もしなければ。

X先生は、重松清「タオル」を通して、最終的に、身近な肉親の死を畏怖の情を持って尊ぶという内容を学習者に読み取らせたいと構想していた。つまり、どういう方向に学習者の読みを導いていくのかという、深層レベルの読みの内容については明確に意識できている、課題はなかったと語る。ところが、実際の授業では、そうした読みに学習者を導くに至る発問が不十分であり、その結果、教材本文への準拠が不十分のまま、先生自身がやや強引な解釈を提示してしまった。先生は、教材文「(祖父のタオルに…筆者補足) 手を伸ばしかけたが、触るのがなんとなく怖くて、中途半端な位置に手を持ち上げたまま」といったあたりから、「少年」の心に「祖父」の死を畏怖する感情が芽生えつつあることを学習者に把握させたかった。ところが、発問がうまく設定されておらず、この場面では、「少年はなぜタオルを取らなかったのか」という発問をするのみで、やや強引に「少年」の心に芽生えた畏怖の情を学習者に伝えようとしてしまった。つまり、目標と、その目標に至る発問との関係に齟齬をきたした授業展開であったことが課題だということである。

こうした、読みの目標(=教材文の深層レベルの読み)への到達に発問がうまく機能していないという課題を解消するためには、目標と目標に至る発問のつな

がりの精度をさらに向上することが必要だと語る。そうした課題克服のために〈どんだけ(読みの目標につながる…筆者補足)〉具体的な発問をイメージして教材研究するか、生徒の反応とか、発問したときの答えを想定して(発問—応答の連鎖が読みの目標に到達する授業展開を想定できるような…筆者補足) 教材研究するかというところが足らんのかな(X先生6)という語りが導き出されたのである。

#### 4-4-2. [学習者の活動不足] 批評を受けての場合

「X先生9」の語りを受けて、インタビュアーである筆者は、以下のような問いかけを行い(「筆者10」)、それに対してX先生は教材文に即した具体レベルで回答した(「X先生10」)。

筆者10 この作品(「タオル」)は、どうして生徒の活動では、先生の読みに到達できないことばになっているんでしょうか。

X先生10 それはやさしいからです。内容が。言葉遣いもやさしいし、一文も短い。小学校の5・6年生が読んでも十分意味が分かる。わかりやすい小説というのは、一通り読んで意味がわかったら、わかったと生徒は思ってしまう。だから、わかりやすさで通過してしまうんじゃないか。これを生徒の理解にある程度委ねていくとすると、言葉遣いのレベル、言葉のレベルでわかったよわかったよ、最後、泣いたんやろ、泣かなかった子が泣いたんやろ、という(事件の展開のみをとらえる…筆者補足) 感じで終わってしまう。もうちょっと、生徒が苦労しながら読む小説やったら、発問して考えさせて、その部分の意味を答えるというのが効果出してくると思うんですけど、こうシンプルでわかりやすい言葉について考えさせて、そのわかりやすい言葉の裏にある複雑さまで考えさせられるかなど。よくも悪くもレベルの高い子供たちだから、分かっているよ、こういう意味やろというふうに済んでいく。いう部分があって、ここはこう読んだ方がいいんじゃないの、っていうサジェッションが小説の中で、小説の勉強の中でできたらええかなど。どっちかいうたら、教えきつたれと思ってやっている。いう時間の配当しかないの。

重松清「タオル」のように、内容(=事件の展開)がわかりやすく、平易な表現で書かれた教材文の場合、学習者の活動任せの授業展開では、深層レベルの読みに到達できないまま学習が終わってしまうことを、X先生は危惧している。自分が接している学習者の実態として、〈言葉遣いのレベル、言葉のレベルでわかったよわかったよ、最後、泣いたんやろ、泣かなかった子が泣いたんやろ〉といった、事件の展開をとらえるのみの状態で、教材文を理解したつもりになる学習者が多いと把握しているからである。事件の展開をとらえ

るレベルの表層的な読みでは、身近な肉親の死を畏怖の情を持って尊ぶという、深層レベルの内容を読み取することは難しいのである。

そうであるからこそ、本教材文で、わかりやすい表現の裏にある深層レベルの読みに学習者を導くためにも、教師が読みの到達点をそのプロセスも含めて提示するような説明的働きかけが必要だと語るののである。

〈ここはこう読んだ方がいいんちゃうの、っていうサジェッション〉が求められるのである。

### 5. 結語—授業実践知の複合性とその構築過程

これまで、インタビューを介した教師の語りを分析することによって、高等学校国語科教師の授業実践知の複合性と、その構築過程を示してきた。ここでは、これまでの分析結果を総括しつつ、研究成果の要約をする。

以下、図1に沿って、授業実践知の構築過程を示し、続いて、その複合性に関する要約的説明を試みる。

まず、授業批評会で提示された同僚教師の批評のうち2つの批評がインタビューで取り上げられた。そのうち、一つの批評（〔読みの恣意性〕批評）は肯定的に受容され、授業改善に向けてその批評の文脈が発展させられた。その結果、読み取らせたい目標につながる発問の必然性・論理性を担保するための教材研究の徹底という抽象レベルの授業実践知が構築される。続いて、授業の事実に基づいた、教材文に即した具体レベルにおいて、この抽象レベルの授業実践知が捉え直される。今回の事例では、読み取らせたい目標に学習者を導く過程で、教材本文への準拠が不十分であるとい

う意味において、教師の強引な解釈を押し付けるような展開となってしまい、目標と過程との間に齟齬が生じた。そして、その齟齬を解消するための方策として、目標につながる発問の必然性・論理性を担保するための教材研究の徹底という授業実践知が構築されたのである。

もう一つの批評（〔学習者の活動不足〕批評）は受容を拒絶され、その批評の文脈が反転させられ、その批評とは対立する立場から授業実践知が構築された。ここでは、教師から読み方のサジェッションを受けることこそが教材文を深層レベルで理解することにつながるはずだという抽象レベルの授業実践知が構築されたのである。続いて、教材文に即した具体レベルにおいて、この抽象レベルの授業実践知が捉え直される。今回の事例では、教材文の表現が平易であるがゆえに、学習者による主体的な活動に委ねたままでは、教材文を表層レベルで理解するにとどまるおそれがある。そこで、教材文を深く読むためのサジェッションを教師から得ることによって、深層レベルの読みに到達する可能性が開かれるとX先生は語るののである。

続いて、構築された授業実践知の複合性について説明する。同僚教師の批評を意味づけたX先生の語りを要約すると、次のようになる。①ある教材で読み取らせたいことを読み取らせるためには、先生自身が教材文の表現性にもっとこだわりを持ち、教室の学習者がどう反応するかを想定しつつ、読み取らせたいことを引き出すための発問に必然性・論理性をいかに持たせるかという教授方法の質を高める必要がある、②教材文の表現が平易であり、かつ、比較的習熟度の高い学習者がその教材に向き合う場合、表層レベルでの理解

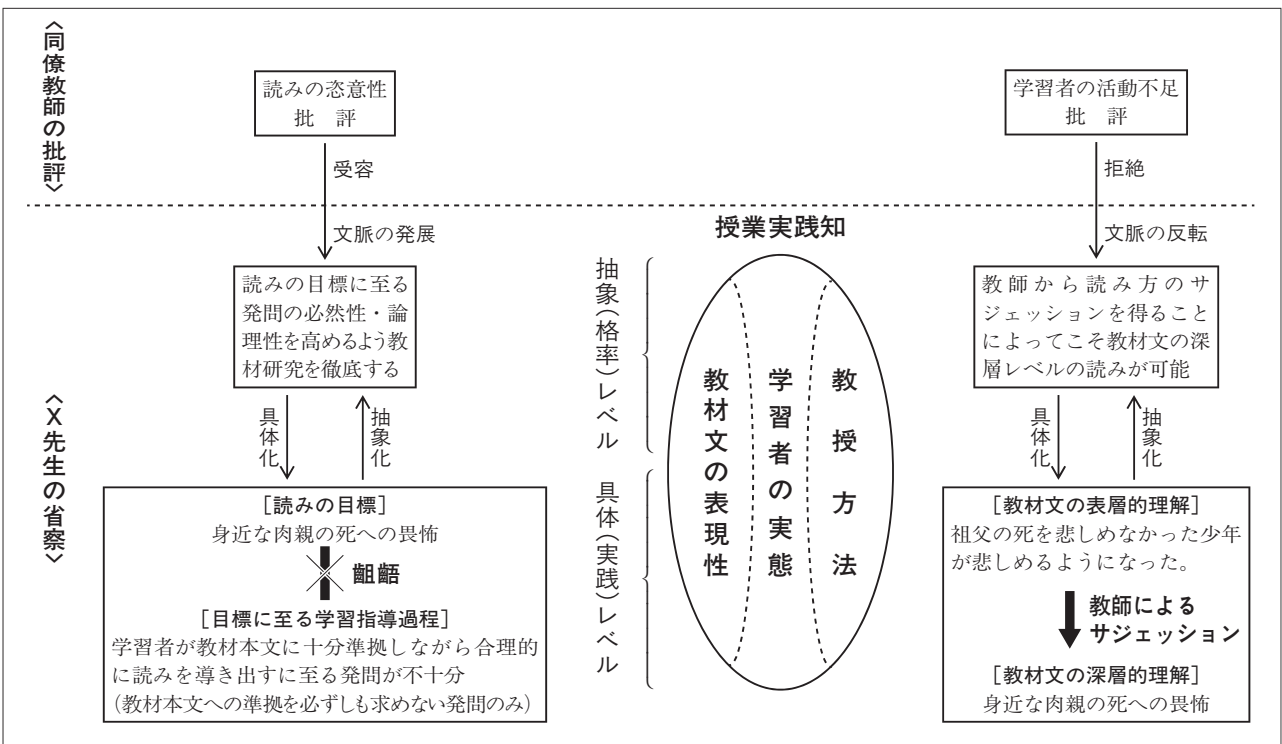


図1 X先生の授業実践知の内容とその構築過程



でもってわかったつもりになってしまうおそれがある。したがって、そのような、教材性・学習者の実態からすると、教師が範となる読み方を学習者に向けて説明しきるといふ教授方法が適切である、というものであった。つまり、こうした語りの内容には、ある特定の教授方法を選択・運用する背景には、教材文の表現性や、その表現性に教室の学習者が向き合った時に想定される学びの実態といった複数の要素が複合的に影響し合っていることがわかるのである。

#### 参考文献

- 1) 秋田喜代美 (1993) 「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』第32巻pp.221-232.
- 2) 秋田喜代美 (2000) 「教えるための実践的知識」森敏昭・秋田喜代美編『教育評価重要用語300の基礎知識』明治図書 p.223.
- 3) 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『教育方法学研究』第13巻 pp.11-17.
- 4) Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching, Foundations of New Reform, Harvard Educational Review, 57(1)pp.1-22.
- 5) Lortie, D. (1975) *School Teacher: A sociological study*. The University of Chicago Press.
- 6) 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア』世織書房pp.14-15.
- 7) 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p.47.
- 8) 坂本篤史・秋田喜代美 (2008) 「授業研究協議会での教師の学習―小学校教師の思考過程の分析―」秋田喜代美、キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店pp.99.
- 9) ドナルド・ショーン著・佐藤学・秋田喜代美訳 (1983原著) (2001訳) 『専門家の知恵』ゆみる出版
- 10) 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.197-200.
- 11) 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・能智正博監修、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.336.
- 12) 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」『心理学評論』49-3 心理学評論刊行会p.441.
- 13) 拙稿 (2009) 「国語科教師が持つ授業実践知の習熟過程に関する事例研究」『和歌山大学教育学部紀要―人文科学―』第59集pp.1-9.
- 14) 秋田喜代美 (1998) 「実践の創造と同僚関係」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教師像の再構築』岩波書店p.240.

**付記** 本研究は、平成21-22年度文部科学省・科学研究費補助金 (若手研究B・研究代表者:丸山 範高・課題番号: 21730696) による研究成果の一部である。