

# 研究授業経験をインタビュアーとともに振り返ることにより構築される 高等学校国語科教師の実践的知識とその意義に関する事例研究

## Case Study of a Japanese High School Language Teacher's Practical Knowledge Constructed by Reflecting Demonstration Class together with Interviewer

丸山 範高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部)

2010年11月2日受理

### 1. 研究の目的と背景

本研究は、高等学校国語科教師が、教員研修の一つである授業公開および授業批評会(いわゆる「研究授業」)を経験するとともに、事後にその経験をインタビュアーとともに振り返ることによって、授業づくりの拠りどころとなる、どのような実践的知識を概念化できるのか、さらに、その実践的知識はそれにふれる他の教師たちにとってどのような意味を持つのかを、事例研究として解明することが目的である。解明の方法は、物語論を背景としたライフストーリー・アプローチによる。インタビューを通して、インタビュアーである筆者が、授業者教師の授業づくりに関する語りを、授業批評会での同僚教師からの批評を手がかりとしてつ引き出し、その語りを分析するという方法である。

授業は、教材研究に基づき、教師によって事前に構想された、発問や板書等の授業計画に拠りながら、教師が学習者の反応を見極め、適宜その計画を修正しながら展開されるというプロセスをたどる。そして、その計画から実践に至るプロセスにおいて、授業者教師は、授業実践経験や専門書読書経験を含むそれまでの諸経験を基に編み出した、その教師ならではの実践的知識を指針としながら、行為を遂行する。このことは、授業者教師にとって外在する抽象的法則的普遍的な理論を拠りどころに、その理論をそのまま実践に適用するということを意味しない。

ところで、そもそも、現場から離れたところで開発された理論を実践に直接適用すれば事足りるという考え方は、2000年前後から揺さぶられ始める。より現場に根ざした、現場の問題解決に資する臨床の知が取り沙汰されるようになったのである<sup>1)</sup>。現場に根ざすとは、具体的な事例としての教育実践の場に身を置き、実践に関わる者全員で〈実践—省察—再構成〉のサイクルを回しながら、実践の学としての教育学を再構築することでもある<sup>2)</sup>。

授業づくりのための実践的知識という概念も、このような動向の中で、その存在感を増した。実践的知識とは、教師が授業経験を通じて形成し、授業の計画・

実践において機能させている、特定の教室・子どもたち・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知識である<sup>3)4)5)6)</sup>。それは、一般性普遍性を特質とする科学的知識とは異なり、繰り返し演繹の適用が可能となる知識ではなく、教師が省察を繰り返す中で、教室の状況に、より即したものと調整・修正され続ける知識である。なお、そこには、「技術的熟達者」に対する「反省的实践家」としての教師による省察にこそ教職専門性を見出そうとする考え方が背景としてある<sup>7)</sup>。

こうした、教科内容、学習者、教授方法といったさまざまな領域にまたがる実践的知識であるが、とりわけ他の学校種に比べて高度な教科専門性が求められる高等学校の国語科教師の場合、教科内容を中心とした方向で実践的知識が概念化される傾向がある。とは言え、ここでの実践的知識は、学問的知識そのものではない。それは、Shulman (1987) が解明した「授業を想定した教育内容に関する知識(pedagogical content knowledge)」<sup>8)</sup>とみなされるもので、「教育内容である科学や文化の内容(content)を『教授学的推論(pedagogical reasoning)』によって授業場面に具体化した知識」<sup>9)</sup>、換言すれば「理論的な概念や原理を実践の文脈に即して翻案」した知識<sup>10)</sup>、「文化的内容に関する知識と教育学的知識を内に含みつつも、これら両者には還元できない独特の教師の知識」<sup>11)</sup>となる。

このような、複合的な経験的専門知としての実践的知識は、先行研究において、様々に解明されてきたところであるが<sup>12)</sup>、国語科教育領域では、藤原らの研究(2006)が目される<sup>13)</sup>。この研究では、熟練国語科教師の実践的知識の形成と変容の様子とが、ライフストーリー・アプローチを通して探究されている。それは、その教師の生活歴を含む教職歴全体をとらえた中で、授業づくりのための実践的知識の解明である。そこでは、歴史的眞実が追究され、その成果は「典型性」<sup>14)</sup>として、それを読む他の教師によって受容され、その教師の授業改善に活用されるという意義がある。ただ、一方で、こうした、結果としての客観的(間主観的)な

ものとしての実践的知識を導き出すのではなく、教師が授業づくりに関する学びを高めていく過程としての、状況可変性を持った実践的知識の解明にも、一定の意義が認められると考える。なぜなら、授業という世界はそもそも複雑なものであり、「反省的实践家」となった教師たちは、ひとつの事実から多様な解釈を引き出す<sup>15)</sup>ため、概念化された実践的知識を、絶対化するのではなく相対化しつつとらえた方が、より個々の教室にふさわしい実践的知識へと高め続けていくことができるからである。本研究は、後者の立場から、教師が授業づくりのための学びを高め続ける場である研究授業に注目した。

近年、研究授業における授業批評会の存在がクローズアップされている。授業批評会とは、公開された授業について、同僚教師とともに協議を重ね、それ以降の授業実践に生きる実践的知識を協同構築していくことを目指す場である。こうした、教師が単独ではなく、同僚教師と協同して実践的知識の構築・共有を図る取り組みが報告される中で、授業批評会の意義も実証的に考察され始めている<sup>16)</sup>。こうした先行研究で示された授業批評会は、その組織化が入念になされている。

しかしながら、こうした念入りに組織化された授業批評会は、一般的な多くの学校(特に高等学校など)ではなかなか実現できない。多忙を極める学校現場の実状として、授業を公開し授業批評会は実施するが、その組織化まで入念に行うことは困難な状況にある。その結果として、授業批評会を介した実践的知識の構築が十分にはなされ得ないという結果に陥る。もちろん、授業者教師自身にとって、授業を公開し同僚教師から批評を受けるという取り組みは、教職経験上、大きな効果がある。しかしながら、その効果は、限定的で、その教師が、授業の勘、コツをつかむといったレベルにとどまる可能性がある。特に、研究上の成果として、実践的知識を概念化し、他の教師に継承し共有を図るところまではなかなか到達できないのである。筆者が参観させていただいた、多くの高等学校での授業批評会は、そこに参加した同僚教師がそれぞれの経験知に基づき、思いつくままの批評を断片的にし合うだけにとどまる傾向が見られた。その結果、授業者教師が自身の公開授業に関する授業批評会を振り返ってみても、「(同僚教師から)こんなことを言われた、あんなことも言われた」といった、現象面での断片的な内容しか想起することができず、未来の授業づくりに生きる実践的知識の概念化を成し遂げるのは心もとない状況にある。

そうであるならば、授業批評会を通じた授業者教師ならではの実践的知識の概念化の質を高めるべく、同僚教師ではない、研究者が授業公開および授業批評会に立ち会うとともに、インタビュアーとして授業者教師の語り引き出し、実践的知識の協同構築を図ること

にこそ、他の教師が継承・共有できる実践的知識の概念化の可能性が見出されるのではないだろうか。

## 2. 研究の方法

そこで、注目したのが、物語論を背景としたライフストーリー・アプローチである。インタビュアー(ここでは筆者)の問いかけに、語り手である授業者教師が、過去の研究授業にまつわる様々な出来事に関連付け、その経験の意味を語りでもって応えるというインタビューを通して、研究対象である授業者教師の実践的知識を概念として協同構築する方法である。

こうした、経験の意味をとらえるための「物語論」には、次のような特徴がある。ナラティブ=物語り行為とは、「人間の行為の意図や出来事の意味の解釈にかかわる認知様式」によって導かれ、「他者との対話」を通して、「現実において出合った様々な出来事を意味づけ関連づけながら、自身の経験をかたどっていく」行為である<sup>17)</sup>。この研究方法は、「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」<sup>18)</sup>に迫ることができるのであるため、本研究における研究対象に合致する。そして、それは、「個々の出来事は同じでも、それをどのようにむすびつけるかによって、物語が変わり、「自分自身(中略)を主体的に生成的に変えていく知恵としての〈もの見かた〉や〈方法論〉」<sup>19)</sup>を獲得できる。この方法論は、教師の自律的思考によって構成された、その教師ならではの経験を拠りどころとした語りの内容を最大限尊重するという思想を土台に、教師は語り続けることによって自分の授業をよりよく変えていくことができるのだというパースペクティブを持っている。

なお、教師の語りは、インタビュー調査によって導き出した。これは、ライフストーリー研究に位置付けられる。その理由は、現時点から過去の経験を対象化し評価しながら、その経験に関わる物語を語り手とインタビュアーとによって協同構築するからである。つまり、ライフストーリー研究における「語りは過去の出来事や語り手の経験したことというより、インタビューの場で語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的混合体にほかならない」のである。したがって、ライフストーリー・インタビューには、語られた「出来事の経過や登場人物の考えや行為のなかに、語り手とインタビュアーの解釈がふくまれて、ひとつのまとまりをもった語りが構成される」という「ライフストーリーの物語的構成」という特質があるという<sup>20)</sup>。そして、この「ライフストーリーの物語的構成」について、「語りには、プロットで構成される〈あのとき—あそこ〉の物語と〈いま—ここ〉のインタビュー過程をわけるフレームが存在している。〈いま—ここ〉ではたされる主要な機能は物語に対する〈評価〉

であって、「語られた物語の意味と語りの理由や動機を表す」。「この二つの位相をふくむ全体がライフストーリーの語りなのである」と説明している<sup>21)</sup>。

要するに、本研究では、物語論を背景としたライフストーリー研究の方法論によって教師の語りを記述・解釈し、実践的知識の概念化を試みるということになる。

### 3. 調査の概要

本研究では、中国地方にある、進学指導中心の教育課程が編成された高等学校に勤務する現職国語科教師N先生の事例を取り上げる。その理由は、以下の通りである。N先生は、授業実践に関わる優秀教員として表彰された経験を持ち、かつ、現在、指導教諭として勤務校以外の学校における研究授業(授業批評会)の指導助言を数多く経験しておられる。授業実践に関わる優秀教員であることは、その実践的知識が概念化・可視化されることにより、他の教師がその卓越性に触れることができる。他の教師は、その卓越性をそのまま自身の実践に適用することはできないとしても、その卓越性の構造を参照することで自身の授業改善のための実践的知識構築の手がかりを得ることができると考える。また、指導助言者として勤務校以外の学校も含めて多くの研究授業に関わるということは、それらの研究授業(授業批評会)で、参加者教師の個々の発言を大局的に意味づけつつ、公開授業の意義についてコメントを求められることを意味する。こうした経験は、結果として、自分自身の公開授業に対する同僚教師の個々の批評を、断片的ではなく総合的大局的に意味付けることにつながる。以上、2つの理由から、N先生を事例とした研究成果は、汎用性・非偏向性を持つという点で意義があると言える。

N先生と筆者との出会いは、平成20年度にさかのぼるが、本研究での分析は、平成21年度実施の研究授業を対象としている。平成20年度は、過去に実践した授業記録を参照しながらN先生の授業づくりの特徴について1時間程度のインタビューをさせていただきただけである。翌21年度は、インタビューに先立ち、N先生の公開研究授業および事後実施の授業批評会を参観させていただいた。これは、N先生と筆者との間で授業イメージの共有を図ることで、インタビューが円滑に進み、かつ、その質の向上が期待できると考えたからである。公開研究授業で、N先生は、同僚教師<sup>22)</sup>を対象に授業(1時間)を公開し、直後の授業批評会(約1時間)に臨んでいる。そして、後日、筆者を聞き手とするインタビュー(約30分)に応じていただいたのである。

日時：

平成20年度調査 平成21年2月18日(インタビュー)

平成21年度調査

平成21年11月4日(授業および批評会参観)

平成21年11月26日(インタビュー)

略歴： N先生は、中国地方の公立高等学校に勤務する、教職経験20年を超えるベテラン国語科指導教諭である。なお、優れた授業実践者として、教育委員会のみならず、文部科学省からも表彰を受けている。現在、指導教諭として、勤務校での業務のみならず、県内各所で実施される研究授業の指導助言者を担当されている。

平成21年度研究授業の概要： 高校2年古典(漢文・教材：司馬遷『史記』「鴻門之会・樊噲、頭髮上指す」第一学習社『改訂版高等学校古典漢文編』所収)の授業を公開された。授業の内容は、大きく2つに分かれる。前半は、内容理解に基づいた音読ができていのかをペア活動により相互評価させる活動であった。後半は、項王を説き伏せてしまう、樊噲の説得の巧みさの描かれ方を、教師の発問を軸に学習者に積極的に思考させ、教室全体で理解の共有を図るというものであった。後に詳述するが、授業後に実施された授業批評会は、ある特定のテーマをめぐって議論を深めるといよりも、参加者教師が個々の実践経験に基づいた意見を断片的に交流するというものであった。

平成21年度インタビューの概要： インタビューは、N先生が、授業批評会での同僚教師による数多くの批評の中から、どの批評をどんな理由で取り立てたのか、そして、その批評を手がかりに自身の授業をどう意味付けたか、を、それぞれ明らかにすることを目指して進めた。

### 4. 事例の記述・解釈

本研究では、現職高等学校国語科教師N先生の、公開研究授業に関するインタビューにおける語りを直接の研究対象としつつも、N先生の語りだけでなく、その語りを引き出すに至った文脈(インタビューの問いかけ・N先生による公開授業・授業批評会における同僚教師からの批評など)をも考察の対象としている。

インタビューは、授業批評会における同僚教師からの批評を想起することから開始した。そこで、授業批評会での発言の流れ(表1)を示した後に、インタビューにおけるN先生の語りに基づいて実践的知識の概念化を試みることにする。

#### 4-1. 授業批評会における発言

以下の表1では、授業批評会における参加者の発言の流れを示すが、発言そのものを記述するのではなく、発言内容を概述する形で示す。なお、当日は、N先生の公開授業に直接関連しない話題(教師用指導書のあり方、ワークシートの作成と指導について、普段の授業における予習の指示について、漢文の現代語訳について、など)をめぐってのやりとりもあったが、N先生

の公開授業に直接関連した発言のみを取り上げることとする。

〔表1〕

発言者	発言内容
司会者	最初に、参加者の自己紹介から始める旨、会の進行についての説明。
参加者	自己紹介および授業の感想(個々の学習者のそれぞれの発言を活かしながらの授業展開を称賛)
参加者	自己紹介および授業の感想(学習者の発言を引き出しながらの授業展開を称賛)
参加者	自己紹介および授業の感想(表現の注釈中心の自身の授業スタイルを紹介した後、N先生の授業に見られた、深い表現分析のあり方を称賛)
参加者	自己紹介および授業の感想(N先生の、教材を深く読み込む授業のあり方を称賛)
参加者	自己紹介および授業の感想(N先生の、教材を深く読み込む授業のあり方を称賛)
参加者	自己紹介および授業の感想(学習者がペアになって教材を読み合う授業展開が印象に残った)
参加者	自己紹介および授業の感想(教師と学習者のやりとりが印象的であった)
参加者	自己紹介および授業の感想(教師が話し過ぎる自身の授業スタイルをN先生の授業スタイルと比較して反省)
参加者	自己紹介および本会参加の意図(N先生の授業の卓越性を研究成果として概念化したい)
N先生	授業参観のお礼と授業前のトラブルについて紹介
司会者	授業批評会の進め方(授業者による説明後に質疑応答)について説明
N先生	本時の授業説明(事前準備段階で4回指導案を改訂した。学習者の発言を予想しつつの指導案の密案も作成した。授業のねらいは、現代語訳しただけではわからないことまで読み深めることにある。教材を、部分から全体、全体から部分を読む読み方の重要性を認識して授業を構成した。本時の評価は、音読の態度と読み深めるために思考しているかどうかとについて行う。学習者が考えたくなるような発問を提示し、学習者の発言をつなげながらの授業を理想としているが、本日はその一部しか披露できなかった。)ペアワークの評価はどうしているか。
参加者	学習者の相互評価、教師による机間指導などによる。
N先生	本時の授業では教材の内容を読み込むペアワークでなかったが、教材の内容を深く読み込むためのペアワークをさせるとしたらどうなるか？
N先生	本時の授業では、時間不足のため、それは省略し、音読チェックのためのペアワークのみとした。それは、学習者が音読への意欲が見取れたためであるのと、意味を考えての音読が重要だと考えていたからである。
参加者(HN先生)	発問して誰に答えさせるか、たとえば、挙手した生徒なのか、について先生のテクニックがあれば教えてほしい。
N先生	言いたい学習者、言いたいけど挙手できない学習者に当てる。学習者の顔を見ていればわかる。指名しようとしたときに学習者に下を向かせな

	い、考えさせることが教師の仕事として大事である。まずは、学習者全員を授業に参加させ、発言したような学習者に当てるのが基本である。また、下を向いているような学習者には、考えなくても発言できるような場面で指名する。そして、何か考えて発表しなければならない発問は発言したような学習者に当てる。そして、学習者全員に何らかの役割を与えるようにしている。
参加者	漢文教材の音読について、学習者に音読させる部分が多くなると、内容にこだわった音読ができにくくなる実践経験があるが、この点についてどう考えるか。
N先生	学習者の習熟度にもよるが、あまり多くの部分を音読させると学習者は対応できなくなる。以前の実践では、長文を音読させる際に、登場人物ごとに役割読みをさせたが、それはうまくいった。
N先生	本時以降の授業展開について、この漢文教材文から学習者に読み取らせたい内容を中心に説明。

これら、数多くのやりとりの中でN先生が取り立てて注目したのは、表1におけるHN先生の批評である。N先生がHN先生の批評をどう意味づけたかについては、以下で記述する。

4-2. N先生の実践的知識

N先生の実践的知識は、授業公開と授業批評会に基づき、筆者をインタビュアーとするインタビューを介した語りの構築によって明らかになった。換言すれば、N先生の実践的知識は、授業公開と授業批評会という一般的な教員研修を義務としてこなしたからだけではなく、授業公開と授業批評会に関わる経験を、インタビュアーに促されつつ、N先生自身が主体的に意味付け、一貫性ある物語を構築したからこそ概念化され得たものである。したがって、教師の実践的知識の概念化にあたっては、授業批評会が念入りに組織化されていないならば、インタビュアーを介させつつ授業者教師が経験の語りを構築できるような場面を設定することが重要なのである。このことについて、以下、インタビュー・データに基づき実証的に考察する。

4-2-1. 授業批評会の意味づけ

そもそも、N先生は、授業づくりのための教員研修(教師の学び)の場として、現状のままでは、授業批評会の意義をあまり認めていない。このことは、以下のようなやり取りから推察される。まず、インタビュー冒頭で、筆者は、授業批評会における同僚教師の批評の中で印象に残っている発言は何ですか、という趣旨の問いかけをした。それに対して、N先生は次のように語る。

N先生 印象に残っている？えー。(戸惑いを隠しき

れない様子…筆者注)

筆者 思いつきでいいんです。深く考えなくても。  
N先生 研究協議(授業批評会のこと…筆者注)自体を思い出さないといけないですね。えー。研究協議の中身を、記録をまだもらってなくて。思い出せないってことは、そこまでないってことですよ。多分。

N先生は、過日の授業批評会そのものを想起することに戸惑いを隠しきれない様子であった。したがって、授業批評会を手がかりとした実践的知識の構築は、ただ単に授業批評会を経験するだけでは困難であることがわかる。授業を公開し批評会を経験したというだけでは、そこでの概括的な記憶は残るであろうが、そこでの同僚教師のやり取りを自身の実践的知識構築のためにつなげていくという思考は展開されないであろう。

また、インタビュー後半部分でも、N先生は、各学校で実施されている授業批評会の意義について疑問を投げかける。N先生は、指導教諭として、数多く、他校の研究授業の指導助言に関与しておられる。そのことをふまえて、筆者は、他校で実際に行われている授業批評会にも言及しつつ、授業批評会の意義と可能性について、N先生に語っていただいた。

筆者 (前略)あの、先生が、その、指導助言に、あの、出向いたり、あるいは、校内で研究授業をされたりする中で、(中略)で、今、先生が考えられる、その理想的な研究協議の場というのは、どうあるべきだと思いますか。

N先生 研究協議の場ですかー？(答えに詰まる様子…筆者注)

筆者 授業を公開するってだけでなく、その後、研究協議をしますよね。で、この、研究協議が、より理想的な場、まあ、もっと言うならば、先生同士が学び合うような、そういう場にするためには、どのような研究協議っていうのが理想だとお考えでしょうかねえ。

N先生 あのー、んー、私が(公開授業を…筆者補足)すると、どうしてもみなさんが、あの、参考になったというようなことを言われるんですけど、自分としては、もういっぱい課題があって、こないだの(=先日の研究授業…筆者注)もうまくいったと思っていないので、あのー、んー、まあ例えば、HM先生が自分の経験などを語られて、あのー、こういうことがあったんだけど、こういうときにはどうしたらいいんだろうとかっていう、まあ、課題が出てきて、それを、まあ、みんながいろいろな方法で、こうやってみたとか、ああやってみたとか、いうふうに意見が出てくると、私

も参考になる、ですね。授業といっしょですよ、1対1のやりとり(授業者教師と同僚教師が各々思いつくことを言い合う…筆者注)ではあんまり深まらないと思うんですよ。だから、そこに出てきた、あのー、問題で、最近はなかなか時間がないのでできないんですけど、討議の柱のようなものが出てきて、それについてもう一步深められるようなのが、いいんじゃないかと思います。私は、はい。

筆者 先生が他校に、いろいろ助言等で行かれている現状を見ると、そういう研究協議をされている所は必ずしも多くないという。

N先生 ないですね。(後略)

「私がすると、どうしてもみなさんが、あの、参考になったというようなことを言われ」るだけで、そうした「1対1のやりとりではあんまり深まらないと思う」というのがN先生の授業批評会に関する現状認識である。N先生にとっては、授業批評会という場そのものだけでは、教師の授業づくりのための実践的知識を概念化したり深めたりするのに十分な機能を果たし得ないということである。授業批評会の場で、同僚教師が意見を述べ合う中から課題としての「討議の柱」が示され、それについて同僚教師とともに討議を深め合う、という授業批評会のあるべき姿が示され、そこに授業批評会の今後のあり方をうかがい知ることにはできるが、現状の授業批評会ではまならないということなのである。後述するように、N先生が実践的知識を構築するにあたって参照した同僚教師の批評は、表1で示した数多くの批評のうちの1つ(HN先生の批評)に過ぎないのである。

したがって、N先生による今回の取り組みが、仮に、授業公開と授業批評会のみにとどまるならば、N先生自身にとっては良い経験になったであろうが、N先生の優れた実践的知識は、概念化されないままにとどまってしまう可能性が高い。そこで、授業批評会という経験をより意味ある経験に高めていくために、授業批評会での出来事を積極的に意味付けられるような状況を設定することが求められる。たとえば、授業批評会を手がかりとしたインタビュー行為、換言すれば、インタビューが実践者教師の語りを促すことによって、両者で実践的知識を協同構築する行為に可能性が見出されると考える。

#### 4-2-2. インタビューを介した実践的知識の構築

インタビューの結果、N先生の実践的知識は、教師が教えたい目標が中核に据えられ、その目標に学習者が主体的であることによって到達するべく、発問がその媒介として機能するという構造になっている。このことについて、インタビューデータに基づきながら具

体的に記述・解釈を試みる。

#### 4-2-2-1. 実践的知識の外枠

N先生の実践的知識は、学習者の主体的活動(思考・言語活動)状況が教師によって組織されること、を外枠として構成されている。つまり、さまざまな個性・習熟度の学習者全員が主体的に考え発言している活動状況を作ることが、先生の授業にとっての本質的条件に位置付けられているのである。

先述したとおり、現状の授業批評会の意義を評価していないN先生は、授業批評会における意味ある出来事(同僚教師の批評)を想起するのに苦慮する。そうした中で、授業批評会で提示された種々の批評の中から、ある同僚教師(HN先生)の批評(「発問して誰に答えさせるか、たとえば、挙手した生徒なのか、について先生のテクニックがあれば教えてほしい。」)を取り上げ、その批評を手がかりとしつつ先生自身にとっての授業実践に関わる本質的課題を明確にした。この、学習者を指名する際の方法について質問した同僚教師HN先生の批評は、N先生自身が普段から意識している授業実践上の課題に敷衍させることのできる批評だったのである。しかし、授業批評会そのものの意義をあまり認めていないN先生は、授業批評会で協議された内容そのものを実践的知識とはしない。授業批評会でのやりとりを取り上げつつも、それは省察のきっかけとするにとどめ、先生自身による省察の結果として意味づけたものが実践的知識となるのである。

N先生 (前略…想起に相当苦慮した後…筆者補足) えっとあれ。あの一。あの、発表、HN先生が聞かれたと思うんですけど、えっと、発表を、その、させるときに、(中略)何か、当て方について質問されたと思うんですけど。どういう生徒に当てるのかっていうので、で、私は、それは、その、こちらから見ればわかるので、というふうに答えたと思うんですけど。それで、あの、実際、こちらを向かせないと、あの、下を向いている者は、まず、その、まず答えられない。大体、聞いていないとか、授業に入り込んでいない、あるいは、心理的に拒否しているとか、そうことがあるので、その、まずは、やっぱり、こっちを向かせるっていうことが大事って話をしたと思うんですけど。あそこの部分ですかね。一番最初に思い浮かぶのは。

筆者 (前略)で、それにちょっと関連して、次の質問なんですけど、その、HN先生の発言が、なぜ先生にとっては印象に残るんでしょうかね。

N先生 それはですね。私自身の中に課題として、あ

の一、私はまあ発言をすごく重視して、発表しなさいって言うんですけど、どうしても、そうすると、できる子だけの授業になってしまうこと、それは課題だと思っているんですけど。で、なるべく、様子を見ながら、手は挙げられないけれども、言いたそうな子とか、そういうのを見つけて、あの、当てるようにはしてるんですけど、(中略)どうしても発表しない子とする子ができてしまうんです。で、もちろん、発表する子にだけ当てていけば、授業はどんどん進むんですけど、でもそれだと、できる子だけで、できない子をおいてきぼりにするので、そこをどういうふうにするかっていうのが、自分の中でも課題だと思っているので、ま、そこが気になるんだと思いますね。自分としても。自分でも、やっぱり、そこ、発表も促すし、みんなが発表してくれればいいんですけど、じゃ、そうするにはどうするかとか、あるいは、どうしても発表できない子に、何か、こう、発表の機会を与えるにはどうするかっていうのが、自分としても、いつも課題に思っているんで、それが気になるんだと思います。

筆者 で、そのような課題というのは、これまでの経験の中で、どうして大きく、先生の中で、大きな課題として認識されるようになったんですかね。

N先生 んー。

筆者 突然。このI高校(現在の勤務校…筆者注)で、この1カ月というわけではないですよ。

N先生 それはないです。はい。それは、もう、何というか、私はやっぱり、あの一、んー、外国の授業なんかに参加した経験もあるので、やっぱり向こう(外国)では、学年が上がるにしたがって、もう本当に積極的に自分の意見を言いますし、どんどん、あの一、何か質問したら、もうどんどん手が挙がって、いろいろな意見を言うんです。そういうのを見ると、どうして日本でできないのかなって、(中略)何とかそれをね、変えたいと思うんです。ずっとやってきたので。でもそれで、その、発表させると、さっき言ったような問題(=学習者全員を授業に参加させられない…筆者注)が起きてくるわけなんです。で、じゃあ、どうしたらいいのかっていうのが、もう、これは長いこと自分で同じようにやってきて、えー、まあ、さっき言ったように、ただ手挙げた人だけでなく、あの一、よく見ていて、で、発表したいっていうサイン送っている子とか、あるいは、あの、様子を見てれば、あーこの

子に当てたらいいなと何となく感じるので、そういうことも一つの解決策でありますけど、ま、たとえばグループにしてみても意見を代表に言わせてみるとか、いろいろやってきたわけなんですよ。(後略)

この、一連のインタビューのやり取りにおいて注目するのは、N先生が批評者である同僚教師HN先生の批評の文脈を直接的に受容するのではなく、その文脈をN先生にとって意味ある文脈へ転換して語りを構築した点、さらに、批評者であるHN先生の文脈を転換させたのにはそれなりの思いが背景の事情としてあった点、である。つまり、N先生にとって、HN先生の批評(質問)に直接応答することよりも、HN先生の批評を手がかりにN先生自身にとって意味ある授業実践上の課題を明確にすることの方が重要だったのである。

この場面で、HN先生は、公開授業において、N先生の指名そして指名された学習者の応答という授業の流れの妙を観察した結果、N先生がどういう方法や意図に基づき、どういった基準で学習者を指名しているのかという、可視化されないN先生の意図を明らかにすべく質問したものと推察される。ところが、N先生は、指名の方法をどうしているのかというHN先生の文脈を手がかりに、一旦、「(誰に指名するかは)こちらから見ていればわかる」と、HN先生の文脈に沿って応えた後、指名の方法ではなく、「実際、(学習者全員を…筆者補足)こちらを向かせないと」「まずは、やっぱり、こっちを向かせるっていうことが大事」と、指名されて十分反応できない学習者(=積極的に発言しない学習者、主体的に思考できていない学習者)の存在に思い至るとともに、そうした学習者を含めた全学習者を主体的にするという授業実践上の切実な課題に言及し、HN先生の文脈を転換する。そして、全学習者が主体的になった具体的状態について、「私はまあ発言をすごく重視して」「もう本当に積極的に自分の意見を言います」と、理想の形を語る。さらに、「たとえばグループにしてみても意見を代表に言わせてみるとか、いろいろやってきたわけなんですよ」といった、課題克服のための方法について試行錯誤してきた経験に語り及び、そうした授業実践上の課題が切実なものであった背景が語られる。このようにして、「全学習者が主体的である状況を作る」という、N先生にとっての授業実践上の課題が、実践的知識の外枠として概念化されたのである。続いて、この外枠の中を満たす実践的知識の内容について、考察してみたい。

#### 4-2-2-2. 実践的知識の内容

後半のインタビューでは、この外枠としての「全学習者が主体的である状況を作る」の内容である、国語科教材文を読む中で個々の学習者にどのようなことば

の学びを具体的に成し遂げさせれば「全学習者が主体的である状況を作る」ことになるのか、について概念化するためのやりとりがなされた。

ここで、インタビューである筆者は、「全学習者が主体的である状況を作る」というN先生の実践的知識の外枠概念が、公開授業学習指導案に記述されていた授業テーマ「生徒の主体的な活動を活かした授業～学びの目標を理解した学習のすすめ～」に通じることに気づき、この学習指導案で記述されている「生徒の主体的な」という概念は国語科教材文を読むということばの学びにおいてどのように具現化されるのか、についてインタビューを展開した。学習指導案記述の一般的な概念の内容を国語科という教科の授業における学習者のことばの学びの具体レベルで掘り下げることによって、N先生の実践的知識の内容を、国語科教材文を読むという学びに即した具体レベルで明らかにすることができる考えたのである。

筆者 (前略)本時の授業の中味に関わることなんです、これ、テーマ(学習指導案に記述されたテーマ…筆者注)が、あの、主体的、生徒の主体的な活動といったものがテーマだったと思うんですが、で、そうはいつでも、生徒の主体的な活動というものと、教師が準備をして教材研究をして教えなければいけないことっていうのがあると思うんですが、その、生徒の主体的な活動と教師が教えるべきこととのバランスってものを先生は、どのようにバランスをとって授業っていうのを、50分の授業を組み立てておられるんでしょうかねえ。(中略)

N先生 あのですね。この、生徒の主体的な活動を生かした授業っていうテーマ(学習指導案に記述されたテーマの本題部分…筆者注)は、これは学校のテーマなんです。で、学びの目標を理解した学習のすすめ(学習指導案に記述されたテーマの副題部分…筆者注)っていうのは、えっと、学校のテーマでもあり、あの、実は私の、自身のテーマでもあるんですね。生徒の主体的な活動を生かした授業で、学校のテーマは、あの一、この学校は、私が来る(赴任する…筆者注)前からですね、えっと、グループ活動とか、あるいは生徒が自分で調べたことを発表させる授業とか、そういったことを、あの一、推進するよという形で、そういう授業の実践記録を残そうというのが今もあるんですね。でも、実は私は、そういう、こう、グループ活動は自分もしますけど、いつもいつもするわけじゃないですね、で、あの一、学習の内容によって、それは形態を

変えるわけですけど、あの一、たとえ、生徒が、あの一、普通に座って授業を受けているとしても、あの一、主体的に授業に参加しているかどうかが大事だと、自分で考えて、その授業の内容に興味関心を持って、あの一、考えて、そして、あの一、意見があれば発表すれば、私はそれが主体的な活動だと思うんですよ。で、この学校での主体的な活動を生かした授業っていう、この目標は、ペアワークとかグループ活動とか、生徒が調べ学習とか、そういったものを指しているんで、実は私の考えとはちょっとずれていると思います。私は、そういう、形ではないと思うんですよ、生徒の主体的な活動っていうのは。(中略)ん一、だから、さっき言ったように、主体的な、私にとっての主体的なっていうのは、もう、あの一、受けたいと思う授業でしょうね。参加したいと思う授業、ん一、そうなければいいんですけど。

筆者 で、そういうふうにとらえた場合、(中略)あと、その一、生徒に考えさせるためには、教師が何か教えるっていうこともあると思うんですよ、

N先生 それはもう一番重要なのは、発問だと思います。はい。だから、考えたくするような発問を、あの一、用意することですよ。

筆者 発問が生徒にとって、その一、主体的な活動を引き出すために、教えるべき内容っていうようなことになるんですかね、先生の場合？

N先生 はい、そう(少し戸惑いつつ…筆者補足)。教えるべき内容っていうのは、あの一、あるんですよ。それを教えるために生徒に、あの一、それを、その、教えるべき内容、たとえば、え一、樊噲のことであれば、あの一、えつと一、作者が、その、えつと一、あっ、樊噲が項王を黙らしていく、その、プロセスっていうのが、いかに見事に描かれているかっていうことを生徒につかませたい、というのが、教えるべき内容、ですよ。目標、授業の目標、ねえ。それを生徒に、あの一、考えさせるためには、やっぱり発問が、うまく創られて、構成されていないといけない。ということですよ。それが、その、その発問が、あの一、うまく考えてあれば、生徒が主体的に考えるであろうという、とこですかね。

ここで、インタビュアーである筆者は、学習者が主体的である状況は、教材文を通して教師が教えたいと考えたことに関係なく行われるものではなく、教材研究によって導き出された教えたい内容が基盤となって

なされるものであるという認識を持っていた。そこで、教師が学習者に教える内容と、学習者が行う主体的活動とについて、両者の関係性と、それぞれの具体的内容を明らかにすれば、ここで課題となっているN先生の実践的知識の内容が明らかになると考えたのである。そのような考えのもとで、この場面におけるN先生と筆者との一連のインタビューは展開したのである。

筆者の問いかけに対して、N先生は、教師が教える内容としての目標と学習者の主体的な活動とは教師の発問によって媒介されると語るとともに、学習者の主体的な活動とは、グループ活動やペアワークといった可視化された活動のみを意味するのではないということを確認された。

N先生にとって、学習者が主体的であるとは、形骸化された活動を意味しない。「そういう(ペアワーク・グループ活動・調べ学習などの学習形態…筆者注)、形ではないと思うんですよ、生徒の主体的な活動っていうのは」なのである。そうではなく、「受けたいと思う授業でしょうね。参加したいと思う授業」の状況を教師が組織し、学習者がその状況に関与できていることを意味する。そして、その状況を組織するために「それはもう一番重要なのは、発問だと思います。」と、発問が要になるとともに、適切な発問を生み出すためには教師が設定する目標がその前提に位置付くのである。それら、目標・発問・主体的といった、N先生の実践的知識の鍵概念の関係は、「目標、授業の目標、ねえ。それを生徒に、あの一、考えさせるためには、やっぱり発問が、うまく創られて、構成されていないといけない。ということですよ。それが、その、その発問が、あの一、うまく考えてあれば、生徒が主体的に考えるであろうという、とこですかね。」と総括的に語られた。つまり、学習者の主体的な学びは、教師が、学習目標と、そこに至る適切な発問を計画し、学習者がその発問を媒介として、その学習目標を目指し積極的に教材に関与した学びを遂行する過程において実現されるべきものだと言うのである。このことから、N先生の実践的知識の全体構造は、外枠として「全学習者の主体的発言状況を作る」が位置付くが、その状況を実現するために、「教師が教えるべき内容としての目標」が中核となり、それら、外枠と中核としての中身とをつなぐ媒介的役割を果たすものとして「発問」が位置付くという構造になっていると言える。

それでは、N先生の国語科授業において、目標と発問はどのように設定されるのであろうか。それらの具体的内容について、適宜、教材文に即しながら具体的に考察する。

国語科教材文を読む授業におけるN先生の目標は、教材文のことばに徹底的にこだわること、そして、作品内におけるある対象(登場人物の言動や心情など)を描ききるための、ことばの尽くされ方を読み取ること、



である。換言すれば、作品に描かれた出来事や事件の流れを表層的に理解するのではなく、作品のことばとことばの連なりの巧みさを個々の作品ごとに読み深めるといことになろう。このことについて、N先生の語りに基づきながら具体レベルで考察する。

N先生は、インタビューで、「教えるべき内容、たとえば、えー、樊噲のことであれば、あの一、えっと一、作者が、その、えっと一、あつ、樊噲が項王を黙らしていく、その、プロセスっていうのが、いかに見事に描かれているかっていうことを生徒につかませたい、というのが、教えるべき内容、ですよ。目標、授業の目標、ねえ。」と語っている。このことは、学習指導案では、「ただ単に「何が書いてあるのか」を理解するのではなく、「なぜそのように書いたのか」「なぜその文字・語句を用いたのか」さらには「なぜ書かれなかったのか」など、行間の読み取りを重視して自分なりの主体的な読みを深めさせたい」、あるいは、「樊噲の演説の巧みさについて考える」といった記述に相当するものである。項王を説き伏せるための樊噲の弁術のあり様という、対象を見事に描ききるためのことばの尽くされ方を読み取ることが目標とされているのである。

次に、発問について考察する。発問について、N先生は、インタビューで、「(目標に向かって…筆者補足)考えたいような発問」と語るにとどまり、また、学習指導案の記述にも見当たらないため、公開授業において実際になされた発問を音声記録の中から拾い出すことによって具体化を図ることとする。公開授業の目標である「樊噲の演説の巧みさ」に迫る発問としては、たとえば、本文「項王未有以応」が、項王がことばを発することができない状況にあったことを押さえた上で「項王は答えられなかった。それはなぜか。」「どうして項王は黙ってしまったのか。気づいた人はいますね。」といった類の発問がなされ、それが樊噲の弁術の巧みさゆえのことばであったことを教室で確認した。この発問は、この後に扱う、樊噲の弁術部分のことばの巧みさを読み取るための読みの構えづくり(方向づけ)のための役割を果たしている。つまり、この発問を契機として、学習者は、樊噲の弁術が巧みなことばの連なりによって構成されているという読みの方向を定めることができるのである。そして、これに続く発問として「うまいなあというところ(はどこ)?」が続き、樊噲の弁術を丁寧に読み解く学びへ学習者を誘うことができたのである。この後の発問は、異なる時代に生きた「秦王」の行動を引き合いに出しつつ間接的に項王を説き伏せる弁術の巧みさを教室で共有できるように展開した。N先生の発問は、学習者の学びを目標に到達させるべく、読みの方向を誤らせまいよう、全体の方向を見定めた後、その方向に沿って細部を丁寧に読み進めさせていこうという流れ(つながり)を見取ることができる。

## 5. 結語

ここでは、研究授業の実態をふまえつつ、研究授業の今後のために、ライフストーリー・アプローチによる教師の語りを持つ可能性について考察する。

授業づくりの指針となる実践的知識が深化・拡充・共有されるのにふさわしい場として、授業者教師と同僚教師の経験知が互いに交流される研究授業(授業公開と授業批評会)がある。しかしながら、多忙を極める学校現場において、組織を挙げての入念な事前準備に基づく研究授業の実施は、ままたまらないのが現実である。授業者教師も同僚教師も、真摯な姿勢で研究授業に取り組むが、公開授業後の授業批評会では、個々の教師の保有する経験知が断片的に提示されるにとどまる傾向がある。このことは、本研究で取り上げたN先生のインタビューにおける発言、および、筆者も参観したN先生の研究授業などからもわかる。

研究授業に関するこのような現状では、教師たちの取り組みはその場限りのものとなり、そのかけがえない成果を教師同士で共有あるいは発展させることは、ほとんどできないであろう。なぜなら、授業批評会で協議された内容には、厚みや深まり、一貫性がないからである。そこで、研究授業をベースとした授業者教師の実践的知識を、その背景を含めて、できるだけ丁寧に厚みを持たせて概念化するための手段を講ずることにより、その成果を教師同士で広く共有・発展できるようにする必要がある。その可能性のひとつが、本研究で取り上げた、インタビューを通して構築された授業者教師の語りをライフストーリー・アプローチによって分析するという方法である。

以下、本研究で事例として取り上げた熟練教師N先生が、筆者のインタビューを介し、どのような状況下で、どんなプロセスを経て、どういった実践的知識を構築するに至ったのかを総括する。

インタビューである筆者は、平成20年度インタビューを通して、N先生の授業の特質を示す鍵概念(学習者の主体性を重視する、教材文のことばにこだわる、など)を、ある程度、概括的にはあるが、把握できていた。そこで、本研究の直接の対象である平成21年度インタビューでは、平成20年度インタビューでは明らかにできなかった、N先生の授業を特徴づける鍵概念の内容を、授業実践、教材本文に沿いつつ、具体的に解明した。さらに、インタビュー過程における話題が、前年度インタビューで明らかになったN先生の授業の特質から隔絶しないように、インタビュー全体をモニタリングしながら、インタビューを展開した。このように、授業づくりのための鍵概念の具体を解明するというインタビューの文脈において、N先生の実践的知識は、一貫性を保ちつつ厚みを持って構築されたのである。

インタビューの前半で、N先生は、授業批評会にお

ける同僚教師HN先生の批評を手がかりとしながらも、その同僚教師の意図した文脈とは異なる文脈のもと、〔全学習者が主体的である状況〕の具体的な様子と、その状況を生み出すために試行錯誤を繰り返してきた実践歴について語った。さらに、インタビュー後半では、国語科授業において、〔全学習者が主体的である状況〕のために、学習目標をどう設定するのか、そして、学習者をその目標に導くために発問をどうするのかについて、教材文に沿って具体的に語ったのである。

では、このように、インタビュアーによってモニタリングされながら、語りとして構築された教師の実践的知識には、どのような意義があるのだろうか。

このような、具体的な授業の文脈に寄り添って具体レベルで構築された語りは、思いつきを断片的に提示したものとはなり得ず、一貫性を持った物語として構築される。また、鍵となる概念相互の関係性も維持される。

したがって、脱文脈化抽象化された理論知に比べ、授業の全体像がイメージしやすいため、これにふれる他の教師たちは、語り手教師の授業の特質について、リアリティを伴った具体的なイメージを形成できる。そして、語り手教師の授業と自分の授業とを、文脈を伴った形で対照させながら自身の授業に関する省察を深めるため、抽象化された理論を鵜呑みにして終わりにするのではなく、自身の授業とじっくり向き合うことができる。また、語り手教師自身にとっても、断片的ではない文脈化された知識が形作られるため、自分ならではの授業らしさを自覚することにつながる。つまり、語り手教師にとっても、他の教師にとっても、文脈を伴った形で、焦点を絞って、授業づくりのあり方について省察を深める可能性を提供してくれるのである。

#### 注

- 1) たとえば、日本教育学会編(2002)『教育学研究』第69巻第3・4号〈特集・教育における臨床の知〉
- 2) 森透(2007)「教育実践の事例研究を通じた教育学の再構築—〈実践—省察—再構成〉の学びのサイクルの提案—」日本教育学会編『教育学研究』第74巻第2号 pp.140-151.
- 3) Elbaz,F.(1981)The teacher's "practical knowledge" Report of a case study, Curriculum Inquiry, 11(1) pp.43-71.
- 4) 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』第13巻 pp.11-17.
- 5) 佐藤学(1997)『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世織書房 pp.41-42. pp.172-174.
- 6) 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.
- 7) 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
- 8) Shulman,L.S.(1987)Knowledge and Teaching, Foundations of New Reform, Harvard Educational Review, 57(1) pp.1-22.
- 9) 佐藤学(1999)「カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書房 p.166.
- 10) 注5文献に同じ。p.64.
- 11) 藤原顕・今宮信吾・松崎正治(2007)「教科内容観にかかわる国語科教師の実践的知識—詩の創作の授業を中心とした今宮信吾実践に関する事例研究—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第62集 p.60.
- 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』第32巻 pp.221-232.
- 13) 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
- 14) 注13文献に同じ。pp.24-26.
- 15) 村瀬公胤(2007)「授業研究の現在」日本教育学会編『教育学研究』第74巻第1号 p.44.
- 16) たとえば、秋田喜代美(1998)「実践の創造と同僚関係」佐伯胖他編『教師像の再構築』岩波書店 pp.235-259.
- 17) 藤原顕(2004)「物語論」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化 p.62.
- 18) 藤原顕(2007)「教師の語り」秋田喜代美他監修・編『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書 p.337.
- 19) やまだようこ(2005)「ライフストーリー—研究」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 p.192. p.194.
- 20) 桜井厚(2002)『インタビューの社会学』せりか書房 pp.30-31. p.34.
- 21) 桜井厚(2006)「ライフストーリー—インタビューの意義と方法」『言語』第35巻第2号大修館書店 p.62.
- 22) 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」(注16文献 p.240.)という立場から、同じ勤務校の教師だけでなく、N先生と勤務を同じくしない、研究授業当日の参加者すべてを含めて同僚教師と記述する。

**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。