

現職国語科教師が理想とする、経験知としての 授業実践知の特質に関する事例研究

Case Study on Characteristics of Two Japanese High School Language Teacher's Ideal Practical Knowledge Through Analyses of Experiential, Narrative Results for Japanese Language Education

丸山 範高

MARUYAMA Noritaka

(和歌山大学教育学部)

抄録 本研究は、優れた国語科授業を実践する複数の現職高校教師が、どのような経験を積むことによって、国語科「読むこと」の領域に関する、どんな授業を理想とするに至ったかを授業実践知として明らかにすることを目的とする。研究の方法として、教師の語りを記述、解釈するというライフストーリー法を採用した。その結果、ある教師は、学習者相互の言語活動が活発に絡み合う授業を実現するために、学習者自身が問いを自作し答え合うという授業スタイルを採用するという。また、別の教師は、学習者が教材文を批判的に読むことができるよう、発問をはじめとする教師の働きかけにさまざまな工夫を凝らすという。本研究の意義は、現職教師の授業技術を取り巻く背景世界の厚みとその内部構造の緻密さを経験知の物語として編み出した点にある。ここで明らかにされた知は、授業改善を志す他の教師が自分自身の経験知の物語を構築する際の参照知として生かされる。

キーワード：国語科教師、授業実践知、ライフストーリー、教師の語り、事例研究

1. はじめに

授業改善に向けて、さまざまな現職教員研修が、全国各地で試みられている。ところで、中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」では、現職教員研修の改善・充実に関して、「教師の優れた指導実践を蓄積し、他の教師に継承していくことで、教師全体の指導力の向上を図る」方策の検討が必要とされている。つまり、現職教師が、自分以外の教師の優れた授業実践を参照しながら、自己の授業の問題点を見極め、授業改善を図るという教員研修スタイルの確立が求められているのである。これは、たとえば、小規模校に勤務する初任期教師など、先輩教師の授業から学ぶ機会が少ない教師たちにとって、喫緊の課題となっていることであろう。

そこで、本研究は、複数の優れた国語科教師が経験を通して培った授業実践知の理想を、事例として概念化し、多くの現職教師が授業改善を図る際に参考となる視座の提供を試みるものである。

2. 研究の目的と方法

本研究は、複数の現職高等学校国語科教師が、どのような経験を積むことによって、国語科「読むこと」の領域について、どんな授業を理想とするに至ったか

を授業実践知として明らかにすることを目的としている。なお、ここで明らかにする授業実践知とは、理論知ではなく、経験知として位置付けられ、それ以降の授業づくりの際の指針となる知識を意味する。専門家としての教師の経験知とは、「見える実践」における「発問や指示の技術」の対概念としての、「見えない実践」における「教師の経験と認識に培われた」「教師の内面で遂行されている発見や選択や判断の思考」を意味する(佐藤：1996)²⁾。したがって、授業場面において表象化される事象の背後に潜在する、個々の教師固有の、経験を基盤として導き出されたものの見方を尊重したものとなる。

教師が保有する経験知が持つ意義は、教師研究および授業研究の成果から明らかである。優れた授業は、偶発的に実践されるものではなく、教師がそれまでに培ってきた経験知を拠りどころとして、計画・実践されるからである。専門家としての教師像を「反省的実践家」(佐藤：1992)³⁾とする立場では、授業実践経験の省察を通して教職における専門性が獲得されるという。さらに、熟練教師と初任教師との比較研究(佐藤ほか：1990)⁴⁾からも、熟練教師の経験知の卓越性は実証されている。このように、授業実践に関わった教師研究において、経験知は重要な位置付けにあることがわかる。

また、授業改善のための授業研究においても、教師の経験知は、その意義が認められている。「これまで多

くの学校で行われてきた授業研究は、研究の立場からは一般性の追究、実践の立場からは優れた授業を自分の授業へ取り入れることを中心的な課題として行ってきたが、これからは、「教師のそれまでの経験や体験の文脈の中からの経験的基盤に依拠した、具体的事例としての授業研究」にスタンスを転換していかなくてはならないという指摘がある（高木：1997）⁵⁾。

ところで、教師の経験知を概念化するにあたっては、現実に出合った様々な出来事を、当該教師が意味付けつつ構築した語りを通してアプローチするという研究方法が適している。なぜなら、個々の教師固有の個人的経験を基盤とする経験知は、主観的要素が強くなるからである。そこでは、「事象間の因果関係の理解にかかわる「論理—科学的思考」と対置される、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」（藤原：2004）⁶⁾によって物語言説が引き出される必然性を持つ。さらに、教師の語りによって迫ることができる研究対象として「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）⁷⁾が取り上げられていることから、教師の語りを通して経験知を明らかにするという方法は妥当であると考えられる。

本研究では、ある高等学校国語科教師を対象に、国語科「読むこと」の領域の授業についてインタビュー調査を行い、そこでの教師の語りをもとに当該教師の経験知の記述・解釈を試みる。その際、ライフストーリー・インタビュー法を採用する。

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」。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（桜井：2002）⁸⁾。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（桜井：2006）⁹⁾。こうした、ライフストーリー研究の特質は、本研究で構築された語りの性質に合致する。理由は、現時点から、当該教師の過去の優れた授業実践に基づく経験知を解釈・評価するという質問者（筆者）の意向に沿った文脈のもとで、当該教師の経験知に関わる語りを回答者と質問者とによって協同構築するからである。

また、事実そのものの記述になり得ないライフストーリー・インタビューの語りは、「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〉」を得ることを可能にする（やまだ：2005）¹⁰⁾。したがって、本研究で取り上げる教師の語りは、授業実践の事実そのものを提示したのではなく、授業実践の事実を成り立たせるための授業実践知に関わった、個々の教師固有のもの見方を提示したものとなる。したがって、研究の成果としての普遍的一般的妥当性が問題となるが、本研究における研究成果は、その一般的汎用性という観点からではなく、他の教師の授業改善に向けた省察のための視座の提供という観点からとらえていきたい。つまり、本研究を参照する他の教師は、本研究で取り上げた教師の経験知における授業技術を、それを取り巻く背景的状况を捨象した形で自分の授業実践に適用するというスタンスで授業改善に臨むべきではない。自分の授業実践上の課題を克服していくために、優れた教師の授業技術の単なる“あてはめ”ではなく、優れた授業を成り立たせる状況への深い洞察に基づき、自分固有の経験知の概念化に向けた省察活動の契機として、本研究の成果を活用できるのではないか。

3. 調査の概要

近畿地方にある、2つの公立高等学校に勤務する、2名の国語科教師を対象にインタビュー調査を行った。いずれの先生も、学習者の主体性を尊重した国語科授業を精力的に実践している。その概要は、以下の通りである。

[対象教師]

I 先生…教職経験約20年。調査当時は、大学進学に向けた教育課程が編成された高等学校に勤務していた。それ以前には、中学校や、大学進学に限定されない多様な進路に対応する教育課程が編成された高等学校での勤務経験もある。

J 先生…教職経験約10年。新任時より当該高等学校（大学進学に向けた教育課程が編成された高等学校）に勤務していた。

※ I 先生・J 先生とも、学校管理者より、優れた国語科授業を実践できる教師として、高い評価を受けている。

[調査日]

I 先生…平成19（2007）年9月7日

J 先生…平成19（2007）年9月14日

[調査全体の流れ]

- 1：過去に実践した「読むこと」の領域の授業の学習指導案、ワークシート、その他の授業実践記録を調査日前に受け取り、インタビューにおける質問項目を検討した。
- 2：調査日当日に1の資料に基づきながら、インタビューを行い、カセットレコーダーに録音した。

- 3：インタビュー記録の記述・解釈を行い、2人の先生の経験知の概念化を図った。
- 4：記述内容の妥当性を保つため、被調査者の先生と筆者とで、その内容について協同で検討した。

[インタビューの流れ]

- 1：記録の残っている過去の授業について、教師の働きかけや学習者の様子等をできるだけ具体的に思い出す。
- 2：各先生が理想とする授業像について語る。
- 3：過去における授業のつまづき経験を振り返る。
- 4：つまづきを克服するために取り組んできたことを語る。

4. 事例研究の結果

4. 1. 経験知の概念化にあたっての枠組み

授業実践に関わる経験知は、1人ひとりの教師が向き合う個々の学習者の現実と無関係なところに存在する抽象的普遍的な知識ではない。それぞれに、さまざまな学習者と関わっている1人ひとりの教師による、授業実践の具体が反映された、文脈性の高い知識として表現される。秋田(1992)¹¹⁾では、教師の経験知の特徴として、「文脈独立の一般化した知識ではなく、自分の学級の生徒に合わせ、各教材内容に即した文脈固有の知識を豊かに持つ」、「教師の形成する知識は自分という主体を中心とし、具体的エピソードを含んだ形で保持されている」、「教師の個人差に注目し」、などの指摘がなされている。このように、教師の経験知は、抽象レベルではなく、個々の授業実践という現実の文脈を基盤とした具体レベルで概念化されるべきものと考えられる。

ところで、秋田(1992)¹¹⁾では、「授業に使用する知識の特徴」について、「知識の内容」「知識の表現」「信念」の3つの観点から、先行研究の総括が行われている。「知識の内容」には、「教材や教科内容の知識」、「教授方法、学習者に関する知識」が含まれる。また、「知識の表現」については、「スキーマや命題のように抽象化された形式」のみならず、「授業を語る対話の様式」などによる新たな表現形式があるという。さらに、「信念」とは、「教師の持つ授業観、教科観等の捉え方」で、個々の教師の授業のあり方を根底で規定する考え方を意味する。

本研究では、この、教師の知識の3分類を援用し、経験知の概念化を図る。まず、個々の教師の「信念」に関わる知識を明らかにする。続いて、個々の教師の「信念」から引き出された、教材の扱い方や学習者理解、授業技術といった「内容」に関わる知識の具体化を図る。なお、事例の記述にあたって、「信念」を基盤に位置付けた理由は、教師の行動が「信念」に基づいて実践されるからである(秋田：1994)¹²⁾。

そして、これら「信念」「内容」に関わる経験知を概念化する際に、「知識の表現」の1つである、教師の経験世界の語りという形式を採用し、記述、解釈を進め

る。

なお、表記について、〈 〉内の記述はインタビュー・データの引用、〔 〕内の記述は各先生が作成した学習指導案等の実践記録からの引用である。

4. 2. 事例の記述と解釈

本研究で取り上げる2名の先生は、ともに、インタビュー前年度に教育委員会が主催したPISA型読解力¹³⁾に関わる教員研修を受講し、その影響を受けている。したがって、インタビューでは、PISA型読解力の考え方に沿った語りが構築されている。

4. 2. 1. I先生の事例

4. 2. 1. 1. 「信念」に関わる知識の具体

I先生は、学習者が主体となって、積極的に、国語学習の対象であることばに働きかけ、自ら問い答えるという思考・表現活動を遂行するような国語科授業を理想としている。

〈生徒がしゃべる、生徒が発言をする、それから、生徒が問いかけたり生徒がそれに対して答えたりという、とにかく、まあ、生徒が、もっとしゃべる授業というのをしたいなあとは思っている、(中略) こう、議論が、その、1つの解釈にしても、こう、出てくるのが理想だとは思うんですけど、〉

こうした、学習者の主体的活動を前面に押し出した授業を理想とするに至った背景には、自分で考えたことをある程度のまとまりをもって発言することが不十分であるという学習者の実態があった。

〈どうしても、その、1問1答になりがちで、授業形態としてはなりがちで、何とか、その、生徒が、もうちょっと長い文章で長い時間しゃべる授業をっていうのはあるん、あったんですけどね、で、とにかく、まあ、あの、しゃべりたい、で、この子たちは割としゃべる子たちだったんだけど、その、授業で疑問に思ったり質問、あの、思ったことは、さっそう質問する子たちなんですけども、まとまって考えて自分で考えたことをみんなに伝えるとかみんなに問いかけるとかっていう活動はあまり得意ではなかったんで、それをする、とにかくみんなが何かしゃべりましょうということをする、まあ全員しゃべってました〉

このような、I先生の信念は、さらに、PISA型読解力を意識した授業イメージとして、具体化される。

〈まずPISAありきなんです、で、その、そういう授業を、あの、とにかくしなきゃとか、したいというのがあって、で、何とか、その、生徒に、その、情報の取り出しとか、そういうことをさすためにということで、〉

〈何とか、その、生徒が考える、あの、生徒が読み解く、で、生徒主体の授業を何とか、こう、できないものかということで、で、PISA型とか、モデルはいろいろあると思うんですけど、(中略)生徒が非常にいつきやすいということで、〉

I先生は、教師の発問に学習者が答え、教師の設定した正答を教室全体で探りあてていくといった展開の「読むこと」の授業を極力抑えようとしている。その背景には、教材文の読みに関して、自分のまとまった考えを教室全体で表現し合うことに消極的であるという学習者の不十分な学びを何とかして克服したいという思いがある。そして、学習者の言語活動を中心に展開する授業を創り出すために、PISA型読解力調査で試された、文章を読む行為のプロセス全体を学習者に体験させようと試みる。つまり、教材文に書かれた情報を理解するにとどまらず、教材文と学習者自身の経験をすり合わせつつ意見を論ずるところまでを射程に入れた授業を考案するに至る。

4. 2. 1. 2. 「内容」に関わる知識の具体

このような、I先生の国語科授業に関する「信念」は、授業スタイル、学習者理解、教材研究のあり方といった「内容」に関わる知識に影響を及ぼしている。

(1)授業スタイルの工夫

I先生の国語科授業の特徴は、教師ではなく学習者が教材文の読みに関わる問いを自作し答え合うという授業スタイルに見出される。学習者が作成する問いは、3種類で、それぞれPISA型読解力調査で測定された3つの課題に相当する。つまり、①テキストの中の情報の取り出しに関する問い、②書かれた情報から推論してテキストの意味を理解するテキストの解釈に関する問い、③書かれた情報を自らの知識や経験に関連づける熟考・評価に関する問い、の3種類である。

(2)学習者理解のための工夫

〈やっぱり生徒を見るという、生徒の反応を見るということなんだと思いますね、(中略)こういった時の、生徒の、ふっと、こう、顔が和んだりとか、あの、厳しい顔になったりとかっていうことを、感じるしかないんですかねー、(中略)生徒が、だったら、こうとらえるだろうとか、あの一、こういうふうにとらえてみてはどうかとかっていうような、生徒サイドに全然立ててなかった、(中略)彼らが響くような伝え方であるとか、言葉の選び方とか、そういうことが、やっぱりできてなかった〉

〈生徒の作業であるとか、生徒が考えるという、生徒のレディネスがなかったのかもしれないな、〉

(3)教材研究の工夫

〈どう教えるか、あの、どう50分なり、うちだったら70分間を、どう、その、展開するかではなくて、やっぱり、何を伝えて何をどんなふうになっていうところまで教材研究をしないといけなあと〉

学習者に問いを自作させるスタイルの授業の成果として、学習者の教材文に対する関与の度合いが強まることを挙げる。

〈これをすると、生徒は、えー、その、教材を繰り返し読むんです。それは、やっぱり、僕が一斉授業するのは、全然違いますね。(中略)これをすると、その、すごく、何回も何回も、この作品を読む、(中略)これについては記憶に残っているだろうと思うし、深く読み味わえただろうなあと感じました。〉

また、学習者に問いを自作させることによって、これまで解答者の側だけにしか立てなかった学習者たちが出題者の側にも立つことができるようになり、結果として、問いの意味を深いレベルで洞察できるようになったとも語る。

〈生徒の答案を見ていて、これはまあちょっと、あの、下心というか、実利的な話ですけども、その、どうも、答案、出題者の意図とかいうところへの思いが足りない、どういう意図で、この問題を出しているのかとか、何を答えてもらいたがっているのかというようなことが、生徒がわからずに答えている傾向もあったので、こう、これを、その、出題者側にまわることによって、どうやって、あの、問題が作られていっているのか、それからグループで話し合っていく中で、その、これだともこも答えになる(中略)これでも答えになるんじゃないかというような、討論を班の中でする中で、規制をかけていかないと、(中略)問題文に工夫をして自分たちが意図する解答に導けるような問題文を工夫しなさいというような話をしていくと、今度自分が問題を解く時に、そういうことなんだと(中略)ここに答えを出して書いてもらいたいからこういう出題になっているんだな、(中略)なっているのは、そういうことなんだなというのに気づいてくれたみたいなので、そういう、それはまあ、実は、国語の授業の王道からは、ちょっとずれることではあるんですけど〉

一方、学習者理解と教材研究についての工夫が必要であるという思いに至ったのは、I先生が授業実践においてつまづきを経験したからである。

学習者の反応を洞察すること、学習者の学習レディネスを整えておくこと、それぞれの重要性に思いが至ったきっかけは、先生自身が自分の世界に浸りきって、学習者に伝えたいことを伝えきれなかった経験である。

〈僕が僕の世界に入って熱弁を振っているけれども、(中略)生徒としては全然伝わってなくて、あ、また先生が入った、自分の世界に入って、すごく何か情熱的に何かをしゃべっているけれども、それは先生が気持ちよくしゃべっているだけで、私たちには

関係ない、ようなどらえ方をされてた)

さらに、学習者に何を教え伝えるべきかを明らかにした教材研究の重要性に気づききっかけとなったのは、教材研究不足が原因で授業の展開に戸惑った経験である。

〈予習不足で、もう、空中分解っていうのは(中略)しゃべっていることが生徒に届かないのももちろんだし、(中略)さっき言ったことと今言っていることが矛盾した解釈になっているってこと、自分でもわかっているんだけど、もう、それに代わる、その、予習の、その、ストックがないものだから、〉

I先生の「内容」に関わる知識は、教師ではなく学習者自身が教材文に関わる問いを作るスタイルの授業、学習者の反応と学習レディネスを見極めた授業展開の工夫、教材文を通して学習者に伝える内容とその伝え方を明確にした教材研究の工夫、として総括できる。

4. 2. 1. 3. I先生の経験知の特質

I先生は、学習者相互の言語活動が絡み合いながら発展する国語科授業を、PISA型読解力の理論を導入することによって実現させたいと考えている。

そして、そうした思いを実現するために、授業スタイル、学習者理解、教材研究のあり方に工夫を凝らす。

特徴的なのは、学習者が問いを自作し合い答え合うという授業スタイルである。この授業スタイルでは、教材文に対する関わりを、教師主導の一斉授業による場合よりも、より能動的にさせることができる。なお、学習者が最適な状況下で学習活動を遂行できるように、学習者理解と教材研究の工夫を位置付けている。授業時における学習者の表情から教材理解の状態を洞察するだけでなく、事前に学習レディネスを整えておく。さらには、教師として学習者に伝えたい教科内容を明確に打ち出せる教材研究を徹底しているのである。

4. 2. 2. J先生の事例

4. 2. 2. 1. 「信念」に関わる知識の具体

J先生は、文学的文章を読む授業において、教材文そのものの語積的な読解にとどまらず、学習者1人ひとりが、教材文に対して距離をおき、批判的に評価し、かつ、自分の意見を持つことができるような授業を理想としている。それは、次の通り、研究授業における指導案の記述や、インタビューにおける語りに表現されている。

〔細部にこだわる読み方ではなく、作品の全体を捉えてテーマを読みとること、読みとった内容について自分の考えを持つことに重点をおいて指導していきたい。〕(研究授業用「国語科学習指導案」J先生作成資料より)

〈(こうした授業の、学習者にとっての意義は…筆者補

足)大きく言えば、(中略)鶴呑みにするんじゃないという視点ですかね。やっぱり、応用力のある力、応用の利く力を持たせたいというか、自分も含めてですけど、読んで知識を得るっていうのに加えて、もの見方とか感じ方とか、んー、私は大学に入って、そういう経験をしたんですよ。高校までは、ひたすら、こう、勉強して、あーそうなんだ、そうなんだと思って、やってきて、大学に入って、かなり、その、あの一、たとえば、教科書として用いた本について、みんなが仲間が、こう、いろんな批判をしたりとか、あるいは、批判的な意見を求められたりとか、これに疑問はないかとか、そういう読み方をしたことがなかったんです。すごく自分は苦労したんですね。(中略)そういう自分の思考の癖みたいなのが、社会人としたら、ちょっと、自分で足りないかなと意識しているのかもしれない、で、あの子たちには、やっぱり、多分大学へ行くでしょうし、この先、そんなに、なんか、シニカルな人間になってほしいわけじゃないんですけど、なんかこう、素直に受け取るプラスアルファの部分っていいですかねー、自分自身で考えるっていいですかねー、いいと思うにしても、自分で本当にいいか判断するみたいな、そういう癖っていいですかねー、思考の、それを狙っているのかな。〉

上の語りから、J先生の信念は、先生自身の被教育経験の不足部分について、学習者たちには同じ経験をさせたくないという思いから導き出されていることがわかる。また、このような「信念」は、先生自身の国語科授業実践に関するつまづきによっても影響されている。先生は、教えたことが定まらないまま語積中心の授業を展開してしまい、学習者の意欲が限りなく喪失していたという実践経験をつまづきとらえている。

〈『舞姫』(高校3年対象の文学的文章教材…筆者補足)を、(中略)あれはまずかったですねえ。ただ、一緒に読んだっていうだけの。んー、ちょっと目標もはっきりしなかったし、んー、(中略)話をたどって、(中略)なんせ、あの文語調にやられて、(中略)本当にみなさん死んだようにというか、まじめな生徒が多いんで、一応ノートは取ってくれるんですけど、発問すれどもすれども、しーんっていう感じで、(中略)もう1時間1時間、じゃあ今日は何ページ何行目からっていう感じで、んー、いったい今日は何を教えたんだろう、教えたんだろうかっていうような手ごたえがあまりない授業で、その分、何か、ことばの意味ばかりに重点を置いたというか、(中略)今日はいったい何をしたのかなあ、あの子らにとって新しいことって何だったんだろうと、んーまあ、必ずしも新しくなくてもいいのかもしれないですけど、んー、何か、こんな教科書1人で読んでもいっしょやん、みたいな感じになってましたね。〉

教材文を批判的に読む授業により期待される効果として、先生は、次のような実践記録を残している。

〔従来の読解（話の流れを理解し、描かれている世界を読み味わう）に加えて、文章を客観的に評価しながら読むという観点を身につけさせることが可能であると考えた。また、（中略）自らのもの見方や考え方を広げるという効果も期待される。〕（「授業改善のための工夫例」J先生作成資料より）

学習者1人ひとりに教材文に対する批判的思考を展開させたいというJ先生の信念は、先生自身の被教育経験と、学習者にとって意味ある学びを創り出し得なかった授業実践におけるつまづき経験とに起因するものであることがわかる。

4. 2. 2. 2. 「内容」に関わる知識の具体

J先生のこのような信念は、発問、指示、評価といった、学習者に対するJ先生の働きかけの工夫に具現化されている。

(1)発問の工夫

〈問いを工夫したんです。大雑把な問いを投げて、だから（中略）ひと段落、だいたい2ページぐらいですかね、2ページの場面に対して問いは1つっていうくらい大雑把に。（今までのオーソドックスな授業スタイルでは…筆者補足）問いは、もう、5つか6つは絶対あるというような。「それ」とは何ですかとか、そういう質問は一切しないで、んー、どうして主人公はこういう行動を取ったんだろうっていう、その部分だけに、まあ、極端に言うと、それだけをやる。それ以外のところは簡単にこっちで解説しちゃうっていうような。〉

(2)発問への取り寄せ方の工夫1

〈（発問に対する答えを…筆者補足）書いてみなさいっていう指示をよくするようにしてるんですね。（中略）当たった子しか考えないと、それがちょっと、どうしたいなあと思って、必ずノートに自分の意見を書きなさいって言って、（中略）書かせるようにしたんですね。〉

(3)発問への取り寄せ方の工夫2

〈今までだったら、（中略）作品をこう、何ていうか、受け入れる型の教育ですよ、（中略）そうじゃなくて、まあ批判って言ったら言葉きついですけど、文句付ける、何て言うんだろうな、本当にこれでいいんだろうかっていう、作品を批判する、この作品は本当にいい作品なんだろう、（中略）この作品のおもしろさってどこだろうって、（中略）本当におもしろいかなって、そういうふうな、まあ逆の意見を言ってもいいんだよ、批判してもいいんだよっていうのを、そういう視点をちょっと入れてみようかって。（中略）意見を書くにあたって、あー、割に、その、道筋というか、ヒントを多く示したかな、要

するに、どっちの意見に賛成ですか、その理由を書きなさいってふうに、まあ指示を与えた。〉

(4)話し合い活動活性化のための工夫

〈話し合いを一応中心に持っていきたくったんで、あの、6人か7人のグループでやらせたんですけど、なかなか、あの、話し合いが進まないグループがあって、それに対して、まあ、あんた司会しなさいとか、話し合いが、こう活発になるような、えーっと働きかけをした〉

(5)学習者の発言に対する評価の工夫

〈子どもは、何かこう、すごく正解を求めたがるんですよ。（中略）で、結構、このねらいは、あの、最後はもうオープンエンドっていうか、何でもありという気持ちだったんですよ、私としては。（中略）正解はなくて、なくてっていうか、正解はいくつもあるっていう感覚が、この子らにはわからないというか、んー、自分自身もそういう教育しか受けてないので、ちょっとやるに当たって気持ち悪いですけど、それを一応去年あたりから心がけてやってるんですけどね。〉

〈答えを一つにもっていかない、（中略）つい、こっちも、よさそう、あーいいねえ、その答えいいねえとかいうのを結構気をつけました。授業中のちょっとした発言、だから、いいねえ、いいねえっていうのはあるんですけども、それが正解っていうような言い方はしないでおう、あーそういう考え方もあるねえとか、うん、〉

J先生は、学習者1人ひとりが教材文に対して批判的思考を展開できるよう、発問の工夫を試みる。語釈に関わる発問を中心とするのではなく、教材文中のある程度まとまった範囲を対象に考えを深めなければ到達できない発問を核に授業を展開する。そして、教師の発問に対して学習者が主体的に取り組むことができるよう、思考の手順をヒントとして示すなど、学習環境づくりにも工夫を凝らす。さらに、教師が想定した正解を求めがちな学習者の受動的態度を揺さぶるために、学習者の発言に対する教師の評価言について、正解を絶対化する発言ではなく相対化する発言となるよう配慮している。

4. 2. 2. 3. J先生の経験知の特質

J先生は、教材文に対する学習者の批判的思考を活性化させたいという思いを実現すべく、発問から評価に至る一連の教授—学習過程における教師の働きかけを具体レベルで工夫している。

教材文解釈における唯一の正解を追求するのではなく教材文を批判的に見つめる、そのためには、教材文に対する学習者の向き合い方を修正させる必要がある。そこで、先生は、学習者の思考が正解追求とならないよう、思考のきっかけとなる発問の型を正解多様型に改善することによって課題解決に臨んだ。また、発問に対する学習者の取り組みが他者依存に陥らないよう、

活動の活性化を図るために思考のヒントを提示するなどの工夫を凝らす。さらに、思考の結果としての学習者の発言に対する教師の評価言についても、多様な発言を尊重する評価をすることによって、次以降の学習活動が正解追求・他者依存に陥らないよう、配慮を重ねている。

5. 研究のまとめ

日々の国語科授業実践は、個々の教師の、さまざまな経験によって導かれた知によって支えられている。そして、教師の経験知は、過去の経験の軌跡を表した知としてだけでなく、未来における理想的授業像を志向した知としても概念化することが可能である。

本研究では、教職経験の異なる2名の優れた国語科教師がそれぞれ理想とする授業実践知について、理論知としてではなく経験知として概念化を試みた。ここで明らかになった授業実践知は、それぞれの国語科教師の、経験に基づいた固有のものを見方を映し出したものである。それは、それぞれの教師固有の経験を背景として培われた個性を持っているから、普遍化された授業技術理論として他の教師の授業改善に直接適用できる知とはなり得ないかもしれない。その点で汎用性の乏しい知識と言える。しかしながら、現職教師の語りの記述と解釈によって授業実践知を概念化することの意義は、法則化された授業技術の抽出にあるわけではない。むしろ、現職教師の授業技術を取り巻く背景世界の厚みとその内部構造の緻密さを経験知の物語として編み出すことにこそ意義がある。

このようにして編み出された、優れた現職教師の、物語としての授業実践知は、授業改善を志す他の教師が自分自身の物語を構築する際の参照知として生かされる。なお、ここでの主張は、優れた教師の物語を他の教師が複写して活用すべきだということではない。優れた教師の事例物語を読むことによって、授業改善を志す他の教師は、理想とする授業像をどのようにして形作り、その像に向けて教師の働きかけをどのように組織化したらよいかといった指針を得、個々の教師が自分固有の経験を振り返りながら自分の物語を構築していく端緒としていくことができるであろう。

優れた授業実践は、優れた授業技術がどこかに外在し、それを探し当てることによって実現するのではない。むしろ、経験に基づく教師自身の物語を豊かに構造化できるか否かによって授業実践の質が左右されるのである。また、逆説的な説明になるが、未来の授業実践知は、過去の授業実践の軌跡を見つめ直すことによって構築されるという現実を認識することも必要である。

【注】

1) 中央教育審議会“新しい時代の義務教育を創造する(答申)”

文部科学省 2005-10-26 <http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601.htm> (参照2009-05-21)

- 2) 佐藤学 (1996) 「授業という世界」(稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店 p.101.)
- 3) 佐藤学 (1992) 「反省的实践家としての教師」(佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生をめざして2:教室の改革』東京大学出版会 pp.109-134.)
- 4) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 「教師の実践的思考様式に関する研究(1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」(『東京大学教育学部紀要』第30巻 pp.177-198.)
- 5) 高木展郎(1997) 「教師教育のための授業研究」(全国国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 p.89. p.93.)
- 6) 藤原顕 (2004) 「物語論」(日本教育方法学会『現代教育方法事典』図書文化社 p.62.)
- 7) 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・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.)
- 8) 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』セリカ書房 pp.30-31.p.34.
- 9) 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.)
- 10) 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.)
- 11) 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.225-227.)
- 12) 秋田喜代美(1994) 「熟練教師と初任教師の比較研究」(稲垣忠彦・久富善之『日本の教師文化』東京大学出版会 p.96.) 「このような(教師の思考スタイル……筆者注)分極化はなぜ起こるのだろうか。その根底には、「授業」や「教えること」「学ぶこと」をどのように考えるかという考え方(信念)の違いがあると考えられる。さまざまな考え方(信念)が混在し、それぞれに見合った思考様式を規定し、さまざまな教師文化を形成している。(中略)教師はこうした信念を暗黙のうちに身につけ、それにもとづいて行動をしている。」
- 13) 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.) PISA調査では、「①テキストの中の情報の取り出し、②書かれた情報から推論してテキストの意味を理解するテキストの解釈、③書かれた情報を自らの知識や経験に関連づける熟考・評価」の3つの課題が調査された。そして、各先生は、この3つのタイプの課題をそれぞれ、授業の中に配置しながら実践を試みている。

付記：本研究は、平成19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：19730548)による研究成果の一部である。