

国語教育学における授業研究の動向

— 文学的文章を扱った実践を対象とした授業研究に焦点を当てて —

武 田 裕 司

一 問題の所在と研究の方法

本稿の目的は、国語教育学における授業研究の動向について、成果と課題を明らかにすることである。国語教育学領域において、これまで授業研究に関しては膨大な蓄積（藤原、二〇〇二）がなされてきている。また、『国語科教育学研究の成果と展望』『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』などをはじめとして、様々な著書に国語教育学における授業研究のレビューがなされてきた。

一方、教育方法学の領域においても「レッスン・スタディ」「授業研究」に関する研究は長年行われてきた。近年では日本の授業研究を諸外国に発信した「LESSON STUDY IN JAPAN」が記憶に新しいところである。そこでは日本の「授業研究」と諸外国の「LESSON STUDY」を比較することによって、日本の授業研究の成果と課題を明らかにするとともに、「授業研究」の在り方が問われ続けている。

このように、本稿においては日本において行われてきた授業研究の起源と発展の概観を捉えたいと、現在の国語教育学に

おける授業研究に動向とその課題を、文学的文章を扱った実践を対象とした授業研究に焦点を当てて検討することとする。

二 授業研究の起源と発展

日本における授業研究の起源には様々な諸説があり、一九二〇年代に求める豊田ひさきや、一九〇〇年～一九一〇年代にとする白井嘉一の主張などが存在する（的場、二〇一三）。それぞれの研究者によって、授業研究という概念の規定が異なるため多少の誤差はあるが、日本においては古くから授業研究が積み重ねられてきたことは言うまでもない。

明治期から昭和初期にかけては、ペスタロッチ主義の教授法の普及やヘルバルト教授法が日本全国に普及し、「授業批判」と呼ばれる授業研究が盛んにおこなわれるようになった（的場、二〇一三、二八三頁）。しかし、この時代における授業研究は「明治・大正期における授業研究は、今日の視点からは古典的な授業研究であり、科学的ものではなかったといえる」（須田、一九九七、一四頁）と須田が言及しているように、授業研究の萌芽期であったといえるであろう。

このような活動が土壌となり、一九六〇年代に入ってから科学的な(須田、一九九七、二三一―四頁)授業研究が行われるようになる。その際の理論的基礎として、ポーランドのオコンの『教授過程』(一九五九)やソビエトのザンコフの『授業分析』(一九六〇)、アメリカのフランダーズの相互作用分析やベラックの分析方法の紹介(一九七〇)、ヴィゴツキーの思考と言語の発達の理論(一九六二)、ブルームの「教育目標の分類学」と「形成的評価」の紹介(一九七三)などと言った、「教育方法学」領域における研究成果によるものが大きかった(須田、一九九七)と述べられている。

このような科学的な授業研究が積極的に導入されるようになった背景としては、戦後の経験主義に基づく学習者の学力低下に対する批判がある。興水実などをはじめとして、昭和三〇年～四〇年代においては教育の科学化・近代化が目指され(須田、一九九七、二〇頁)それに伴って授業研究も前述した教育理論を基盤としながら様々な研究がなされていった。これらの理論的背景を持った様々な授業研究が行われるようになるのが戦後初期の授業研究の特色であるといえるだろう。

一九六〇年代においては、五大学共同研究(北海道大学・東京大学・名古屋大学・神戸大学・広島大学)が一九六二年に発足し、同一教材による授業の比較研究がなされた(的場、二〇一三、二八六頁)。また、民間教育団体における授業研究が行われはじめたのも同時期である。「三読法」と言われる読み方指導過程論を提唱した教育科学研究会国語部会や、「一読総合法」を提唱した児童言語研究会、「法則化運動」と呼ばれ

た向山洋一らを中心とした活動が代表なものとして挙げられる(大槻、二〇〇九、八三―九二頁)。教育科学研究会国語部会による研究は読みの過程を思考の過程として捉えている点において、また児童言語研究会による研究もまた言語と認識を統一的に捉えている点において高く評価がなされている(大槻、二〇〇九、九二頁)。しかしその一方で「法則化運動」に対しては「言語と認識との結びつきには十分な配慮がなされていないように思われる。」(大槻、二〇〇九、九二頁)や「教師の力量がレベルアップしたかどうかは別の問題」(鶴田、二〇〇九、四七頁)と述べているように、その在り方については多くの批判がなされてきた。しかしながら、この批判は「法則化運動」のみに向けられるものではない。鶴田清司(二〇〇九)は、「科学化」「法則化」「一般化」を志向した一九六〇年代以降の授業研究の課題に対して以下のように言及している。

つまり、授業の計画や実施や評価にあたって、「教師の実践的見識に基づく省察・反省」よりも「科学的技術の合理的適用」のほうに関心が向いて、授業の「複雑さ」や「豊かさ」についての認識が不十分だったのではないかという問題である。そこには、「1-1方式」に代表される科学的・体系的な理論モデルに対する〈信仰〉のようなものが存在していた。(中略・稿者)いづれにしても、授業の「科学化」や「法則化」は、定型的な知識・技術を習得させるタイプの授業を中心に、ある程度は可能であるが、それ以外の多くの部分については教師一人ひとりの「問題状況との対話」や「活動過程における省察」に委ねられてい

るのである。斎藤喜博も、授業の理論や技術の重要性は認めつつも、その性急な「科学化」「一般化」には疑問を投げかけていた。(鶴田、二〇〇九、四六一―四七頁)

このように、授業研究の目的である授業理論や技術を「一般化」することに関しての危険性について鶴田は指摘をしている。つまり「方式」よりも、優れた実践者に共通する実践的力量に着目する重要性について述べているのである。このような教師の力量形成に関しては、古くは斎藤喜博が島小学校において武田常夫らと積み重ねた授業研究や、現代的には鶴田清司や細川太輔、丸山範高らによる教師の専門的力量形成に関する研究が挙げられる。

その後の授業研究の大きな特徴としては、一九九〇年代において、認知・構成主義的な立場から授業研究を行うおうとする研究があらわれた点にある。国語教育学においていうならば、佐藤公治(一九九六)による、認知心理学の知見を基にして教室内の対話と協同の姿を描き出した研究がその代表として挙げられるだろう。このように、一九九〇年代は、授業研究にエスノメソトロジー、質的研究法、参与研究法などの研究法、認知科学、社会的構成主義、批判理論、活動理論などが導入され、多様なアプローチがなされた時期である(的場、二〇一三、二八七―二八八頁)。そして、現在では「子どもの情報処理過程の研究から意味生成に研究へ(ママ) 重点は移動している」(的場、二〇一三、二八八頁)と述べられるように、学習者とその学習者をとりまく文化的状況へのまなざしを強め、学習者が意味を

作り出す過程へと研究の対象が移っていることが分かる。

三 授業研究の目的

授業研究の目的の主たるものとして、「授業実践の方法と成果を、広く通用するように、一般化、普遍化できる方法上の原理を導き出す」(浮橋、一九九三、二二頁)ことが挙げられるだろう。しかしながら、先の鶴田(二〇〇九)の指摘にもあるように、性急な「一般化、普遍化」には批判が向けられてきた。このことから、今一度授業研究の目的を整理・検討する必要がある。

現在に至るまで、授業研究は様々な領域において、様々な方法において行われてきた。しかし、その様々な営みには通底する目的がある。教育学者の村井実(一九七六)は、「どう教育するか」と「それは教育か」という大きな二つの問いを投げかけている。この二つに問いにこたえることが授業研究の目的と言えるだろう。教育論や教育思想、具体的な教育方法を問うことが「どう教育するか」であり、教育を学問的に問うことや科学的に追及することが「それは教育か」という問いにこたえることである。この二つの問いにこたえようとし続けることが授業研究のあるべき姿であると考ええる。

国語教育学において、授業研究の目的とその対象を藤森裕治(二〇一三)は以下のように整理している。

学校において意図的・計画的に行われる国語科教育実践場
面を対象とした分析・検討のうち、以下の目的・対象のそれ

それ少なくとも一つを満たすもの。

目的…教師の個別の実践における力量形成／教授及び学習における一般法則・規範の解明／教育事実の認識と記述等

対象…授業者、学習者、教材等、授業の成立面／目標、内容、方法、評価等、授業の構造面／教育課程、教育設備等、授業の環境面

ここでも、「教授及び学習における一般法則・規範の解明」が授業研究の目的として挙げられている。藤森は二〇〇〇年以降の国語科授業研究が、「量的研究を重視した調査研究から質的研究による実践研究へと転換」し、「知見の一般化から個別化、そして典型化」へと向かっていることを指摘している。更に、授業研究の目的として「教師の個別の実践における力量形成」を挙げていることから、鶴田の指摘したような「性急な「科学化」「一般化」に陥ることのない授業研究がなされているといえるであろう。しかしながら藤森は、文学的文章を扱った実践を授業研究の対象とする際に、「個別事例から示される知見は、個々の実践場面の差異を超えて普遍的に観察される事実法則ではないにもかかわらず、文学の読みにかかわる研究論文では、より一般化された知見を示すものが少なくない。」と、文学的文章を対象とした研究の独自性を指摘し、文学的文章を対象とする際の問題点として以下の二点を挙げている。

第一は、当該研究が依拠する文芸理論自身の妥当性に疑問が呈された場合は、典型化による議論が成立しないという問

題である。第二は、前提となる理論にとつて都合のよい実践事実だけを選んだり、自ら加工・創作したりする誘惑に駆られたりするという問題である。(藤森、二〇一三、五二五頁)

このように、文学的文章を扱った実践を対象とする授業研究においては、「一般化」「典型化」という授業研究の目的を果たそうとする際に、課題が残されていることが指摘されている。また、授業研究全体の課題として、藤森は①データの信用性の問題②研究が論文化されるまでの時間の問題③質的な研究課題をどのように創発するかという問題、の三点を挙げている。一点目に関しては、先に挙げた文学的文章を対象とする際の二つの課題ともつながる問題である。二点目に関しては、研究を論文化する際の「鮮度」について問題としている。三点目に関しては、研究者として実践現場に関与する際に、どのように関わっていくのかという問題につながるものである。

ここまで、授業研究の歴史を概観し、授業研究の目的という面から整理・検討を行ってきた。これらを基として、より詳細な課題を再設定する。以下の二点である。

文学的文章を扱う実践を対象とした授業研究の在り方を探る研究者として実践の場に関与する際の研究者の在り方を探る

一点目に関しては、先にも述べたように文学的文章を扱った実践を授業研究の対象とする際には、その独自性に留意するとともに、「一般化」「典型化」という問題と向き合わなければならぬ。そこで、文学的文章を扱う実践を対象とした授業研究

の在り方を探るために、二〇一二年から二〇一七年まで^{*1}の『国語科教育』に掲載された原著論文の内、「文学的文章を扱った実践の授業研究」に該当するものを取り上げて検討することとする。

二点目に関して、研究者が実践の場に関与する際の困難については多くの言及がなされている。特に、実践者と研究者の關係の在り方については今なお課題が残るとともに、研究者が実践の場においてどのように研究課題を創発するののかについて検討しなければならぬ。そこで、研究者が実践の場に関与することの困難さに関する言及を整理するとともに、授業研究における研究者の果たす役割についての課題を整理することとする。

四 文学的文章を扱う実践を対象とした授業研究の在り方

藤森（二〇一三）は、実践場面を対象とした授業研究の方法論として、①調査研究②実践研究③理論研究の三つの観点を示して分析することで、調査研究から実践研究へと研究方法論がシフトし、実在の個とのかかわりを中心的な問題関心に据えた、個別的なアプローチが着目されつつあることを指摘してい

る（藤森、二〇一三、五二四頁）。このような個別の質的観察へと転換が起きた要因としては、社会文化的アプローチ^{*2}が取り入れられ始めたことが挙げられる。

本章においては、二〇一二年から二〇一七年までの『国語科教育』に掲載された原著論文の内、「文学的文章を扱った実践の授業研究」に該当するものを取り上げ、分析することとする。分析の際の枠組みとして、藤森が挙げる三つの方法論のカテゴリーを用いるとともに、文学的文章を扱った実践を対象として授業研究する際の二点目の問題点であった、質的分析の際に分析の対象となる学習者の選定基準に焦点を当てて検討を行うこととする。二〇一二年から二〇一七年までの『国語科教育』に掲載された原著論文の内、「文学的文章を扱った実践の授業研究」に該当するものは以下の四編であった。

- 【一】佐々原正樹（二〇一四）「解釈の偏り」を前提にした授業実践の構想―「ごんぎつね」を事例として―『国語科教育』第七五集、五六―六三
- 【二】勝田光・飯田和明（二〇一四）「生徒の読者反応を支援する教師の役割―単元「文学の学び方」『走れメロス』による―」の分析―『国語科教育』第七六集、pp.15-22

*1 二〇〇〇年～二〇一一年までの『国語科教育』に掲載された原著論文に関しては、藤森（二〇一三）において詳細な検討がなされているため、本研究においては二〇一二年～現在までに掲載されたものを対象とする。

*2 社会文化的アプローチとは、社会的・歴史的・文化的な状況によって意味づけられた行為として実践を捉える方法。授業実践を、共同体の参加者が言葉（心理的道具）を分有しながら使用し、それを発達させていくプロセスのこと。

<p>【三】 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子（二〇一六）「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び―ヴィゴツキースペースを用いた「高瀬舟」の授業分析―」『国語科教育』第七九集、pp.39-46</p> <p>【四】 濱田秀行（二〇一六）「文学的文章についての読みが教室において深まる過程―中学校国語科の授業事例分析を通して―」『国語科教育』第八〇集、pp.39-46</p>

以上の四篇はいずれも実践研究であり、実際の授業の場面の談話を基として質的な分析がなされている。はじめに、各論文の概要について整理する。

<p>【一】</p>	<p>研究の目的</p> <p>（一）（三）の要因のうち、個人としての「解釈の偏り」（人間特有の情報処理の特徴）と教材特性とが、どのように関わり、「教材の偏り」が形成されるのかを明らかにする。</p> <p>（二）（一）の考察をもとに、「解釈の偏り」前提にした文学教材の「読み」の授業を構想する。</p>	<p>研究の方法</p> <p>はじめに、「解釈の偏り」が形成されるしくみを、教材の特質や情報処理の特徴と関係づけて明らかにする。次に、二つの学級での「ごんぎつね」実践をもとに、「解釈の偏り」を生かす授業を提案する。</p> <p>最後に、そこから得られた「解釈の偏りを前提にした授業」を構想するための知見を示す。</p>
------------	--	---

<p>【二】</p>	<p>本研究の目的は、文学の授業における生徒の読者反応を支援する教師の役割にはどのようなものがあるかを明らかにすることである。</p>	<p>観察した授業について教師の発話を対象に分析していく。</p>
<p>【三】</p>	<p>本稿では、先に述べた二つの主題（教室内の他の読者と教室内に集積されてきた「読み方」のこと・発表者補）の架橋の試みとして、この二つの系が、一人一人の読者（）と彼ら彼女らが読もうとしているテキスト（THEY）の間を取り持つ YOU として、どのように関わり合いながら振る舞うのかを探究する。</p>	<p>本稿では、「教科内容」が学習者間に生成される「社会的過程」を通して機能し、テキストの読みが形成されていくその様相を、この学習モデルを一つの「レンズ」として用いながら捉えていく。</p>
<p>【四】</p>	<p>文学的文章の読みが教室において深まる過程について明らかにする</p>	<p>本研究では文学的文章に対する生徒の読みの深まりを捉えるために、話題となつてくる出来事に対する生徒の意識のあり方に着目した教室談話分析を行う。具体的には、主体的・共同的な学びを志向する教師の授業実践を対象とし、テキストと生徒、そして生徒間の相互作用を考慮した解釈的分析とその結果に基づく考察を行う。</p>

【一】の佐々原論文に関しては、学習者の作品に対する解釈の偏りをあらかじめ想定したうえで、学習者間の交流をどのようにに仕組んでいくか、というところに主眼が置かれている。認知心理学の知見を用いながら、「解釈の偏り」を生かすことによつて学習者に新たな気づきや修正を促している点に価値がある論である。しかし一方で、佐々原自身も課題として挙げているように、なぜそのような偏りが学習者の読みに生まれるのかという問題に関しては説明されていない。このことは一人一人の学習者の文脈を踏まえた学習者研究によつて明らかにされていく問題であらう。

【二】の勝田・飯田論文に関しては、学習者の読者反応が促進されるための教師の役割を *Rispe* の論をもとにしながら枠組みを設定し、実際の教師と学習者の授業内の談話を分析することによつて、様々な場面において異なった役割を用いて学習者の読者反応を支援する教師の姿が明らかにされた点に価値が見出される。一方で、この枠組みはあくまで一般的なものであり、教師それぞれの授業スタイルや、学習者の個に応じた使い分けなど個別のケースを完全には説明しることができない点が課題であり、このことは教師の専門的力量形成の問題ともかかわるものである。

【三】の住田らによる論文は、学習者がテキストとどのような関わるのかという問題を、教室における他者である他の学習者や「読み方」として共有されているもののかかわりの中で明らかにしようとしたものである。「ヴィゴツキースペース」という理論を「レンズ」として用いながら、仲間とともに「読

み方」という認知的道具を「適用」する姿の一端を明らかにした点に価値があるといえる。一方で、課題としては、「読み方」という認知的道具を「適用」するということが、かえつて解釈を消してしまう可能性が残された点にある。「分析」の方法を手に入れることによつて、むしろ学習者の解釈に影を生むことのないような読みの指導が検討されていくべきであると考えらる。

【四】の濱田論文に関しては、文学的文章の読みの学習において、学習者たちが小集団で対話することによつてどのように読みが深まるのか、その過程を明らかにしようとしたものである。ここでは「出来事」に対する学習者の意識のあり方に着目しながらなされている。しかし、課題として学習者個人に対するまなざしの不足と、対象とした一つの小グループ以外の九つの小グループに関する記述がみられない点に挙げられる。

ここまでの4篇はいずれも実践研究であり、質的な調査がなされていること、また【三】【四】のような社会的文化的アプローチを取り入れた研究が行われているという点において、藤森(二〇一三)において指摘されていたこととは大きくは異なることが分かる。

一方で、四篇の論文に共通して指摘できることとして、学習者個人に対するアプローチに課題がみられる。学習者個人が持つ生活経験や文脈、佐々原論文で言うならば「偏り」がなぜ生まれるのかというまなざしをより重視してもよいのではないかと。

さらに言うなれば、これらの研究はいずれも研究者の仮説に

そぐうのような、「成功」した学習者の例を取り上げておるものばかりである。もちろん、読みの過程を明らかにする目的のもとで研究が行われているため、そのような取り上げ方をすることは当然のことであり、課題として挙げるべきものではないのかもしれない。しかしながら、研究者から見て「成功しなかった」「仮説とは異なる結果となった」学習者の姿のなかにも、同様の研究的価値があるといえるのではなからうか。その実際の姿から、基盤となる理論を修正し、過程モデルや学習方法を改善することにも重要性があると考ええる。

このことと関連して、秋田(二〇〇七)は以下のように述べる。

しかしさまざまな手法は提案されても最終的に、授業実践の独自個性をどのように識別表現できるのかは、ワインや芸術作品を目利きがみきわめるように、研究者の教育的鑑識眼に依存し、そこに何らかの先行研究が影響を与える。

つまりは、授業実践を価値づける際の研究者による「教育的鑑識眼」が問題となっており、今までは「勘」や「経験」という言葉で説明されてきたものを、「教育的鑑識眼」として意味づけることが求められている。この「教育的鑑識眼」はE.アイズナーによって、「教育的鑑識眼と教育批評」という形で一九八〇年代に日本にも学習者の評価論の文脈で紹介されてきたものである。現在、このE.アイズナーの「教育的鑑識眼と教育批評」を質的研究法として用いることが提案されている(桂、二〇〇六、五七頁)。

また教育方法を専門とする田上哲による一連の研究においては、授業研究における「抽出見」が問題にされている。これまでの授業研究においては、「なぜその学習者を抽出するのか」という理由が明確な形では示されてこなかったことを指摘し、学習者に対するプロフィール記述を用いることによって、抽出することの価値を明らかにすることの必要性について述べられている。

国語教育学においては、藤森裕治(二〇〇九)による「予測不可能事象」をめぐる議論がこのことに関わる。「予測不可能事象」とは「ある特定の構造や秩序をもった社会的行為が営まれる過程において、主体の予期・予想・期待等の範囲を超えて生起した事実のうち、主体に認知的葛藤をもたらし、当該行為のあり方に対する省察や見直しを促す事象」であると定義される。このような学習者にとつて予想の範疇を超えた、もしくは研究者にとつても予期していなかった学びが生み出される瞬間や、なぜそれが生み出されたのかを追究することが「予測不可能事象」を研究対象とすることであり、ここには間違いなく「教育的鑑識眼」があらわれている。このように、理論に沿う形で授業研究を行うだけにとどまらず、その理論的枠組みから外れたものの中に研究者がどのような価値を見いだしていくのかということがこれからも大きな課題として残されている。

このように考えると、研究者が実践者・学習者・教室とどのように関わっていくかという問題があらわれる。そこで、次章においては実践の場に関与する際の研究者の在り方について検討する。

五 研究者として実践の場に関与する際の研究者の在り方

上田薫（一九九三）は、実践者と研究者の関わり方における問題を以下のように述べている。

今日諸処において、実践者と研究者の共同の営為がみられる。それは授業研究に関して、とくに喜ぶことといってよいであろう。しかし、現在そこでかちえられている成果は、果たして満足のいく方向のものであるかどうか。教師の眼は依然として、いや前よりはむしろ、個々の子を深くとらえることを怠りがちになっているのではないか。ひとりひとりをたいせつに、というスローガンとは裏腹に、個性的な生きた子の姿はかすんでしまっているのではないか。「こうしておけば子どものことはもう心配ご無用」と自称研究者たちは教えてくれる。教師はうかうかとその甘言にのってしまっているのではないか。

一見すると、現場の教師に対する非難のようにもとれるが、そこには研究者に対する厳しい批判が込められている。すなわち、教師―研究者という垂直的関係のもつ権力構造の問題と、研究者が存在する価値に対する鋭い問いかけである。

上田はこのような状況を打開するためには、教師自身が研究者であろうとする姿勢が重要であり、主体性を保つことの必要性を述べている。そして研究者には、教師たちを人間的にしろ

うとすることを求めている。しかし、これらのことは先ほど上田自身が問いかけてきた問いにこたえるには十分ではない。

松崎（二〇〇七）においては、このような課題に自分自身がぶつかり、その葛藤の末に実践の場とのかかわりの在り方を模索する様子が克明に記述されている（松崎、二〇〇七、二三四頁）。

研究職に就いた後の一九九〇年ごろ、民間教育団体の雑誌で、実践記録を検討した。そのとき私は、ある若い女性教師の文学の実践記録に関して、教師の発問中心の傾向があつて、子どもの意見の組織化の仕方が不十分だとコメントした。実践記録だけを基にして、一般化された授業の法則に照らしての評であつた。それに対して、猛然と抗議が来た。その若い教師を職場で「育てている」という先輩女性教師からであつた。実践の背景や、その若い教師の成長過程をまったく理解していないコメントであつて、この教師の成長を台無しにしたという猛烈な抗議であつた。この件によって、私はこれまで漠然と感じていた研究方法の限界を痛烈に思い知つた。何ヵ月か、落ち込むほどの罪悪感と自己嫌悪だつた。

このような課題にぶつかった際に、松崎は小中学校の校内研究会に参加するようになる。そのことよつて、以下のように実践の場とのかかわり方を変化させていく。

そこで私は、授業の法則や教育のあるべき論を語ることで

りも、授業にかかわって子どもたちの日々の様子や、教師の思いや願い、苦悩を聞き出すことに終始した。授業研究に手慣れたベテランの研究主任の先生には、発問や板書の仕方、指導案の書き方などについて、話し合うことを求められることが多かったが、私はそれよりも、まず子どものことを語り、教師自身のことを語り、それとのかかわりで教科内容や教材、授業構成について語り合うべきだと考えていたのだ。最初は思うようにいかなかったが、どの学校も長期のかかわりが多かったので、次第にこのような考え方が受け入れられるようになっていった。

課題に直面した際に、研究者である松崎が、校内研究会において求められている具体的な指導方法に関するのではなく、子どもや教師の思いを汲み取ろうとしたことが重要である。このことこそが先の上田の述べる「教師たちを人間的に知ろう」とする営みの具体であるといえよう。松崎はこのような関係を「寄り添う」という言葉で表現している。このような関係を築くには長期間関わり続けることが重要になってくる。

また難波博孝(二〇一二)は、研究者と教員とのかかわり方

*3 〈介入〉：「関係形成」「観察」「記述」「分析」「評価」

〈フィードバック〉：学校や教師に成果を返す等

〈出力〉：研究会や論文にして発表する等

*4 『国語教育思想研究』は第12号まで刊行されており、ここからも長期的で継続的な取り組みであることが分かる。

の3つのプロセスとして〈介入〉／〈フィードバック〉／〈出力〉³を示し、それらがうまく機能していないことを指摘した。そのうえで、「小中高の教員の抱える矛盾を聞き、自らも研究者の抱える矛盾を話し、互いに聞き合いながら、互いの実践を高める活動」を行う研究会を立ち上げ、「研究者や実践者の様々な論を掲載」する雑誌を発行するとともに、研究大会を開催している(難波、二〇一五、一八五頁)。このことは、松崎とはまた異なった形での「寄り添う」ことである。教員と研究者が互いを人間的に知り合う機会を設け、さらにその営みを長期間⁴にわたって継続するという営みは、実践者と研究者との新たなかかわり方の提案であったと位置づけることができる。

さらに、研究者が実践者に「寄り添う」ことよって授業実践を開発した例として、山元悦子(二〇一六)による「編み上げ型カリキュラム」の実践が挙げられる。研究者である山元は、実践の場に長期間継続的に観察参与し、教育的信念を共にする実践家とともに学習者の実態に即した実践を検討した。このような研究者と実践者とのかかわり方は特徴的であるといえよう。

一方、教育方法学の領域では、日本の教師によって行われて

きた授業研究を諸外国の“LESSON STUDY”と比較することによって、研究者の授業研究に対する課題を明らかにしようとしている。ジン・ウルフ／秋田喜代美（二〇〇八）は、レッスンスタディの在り方を問うためのアプローチとして Rexら の言及を基にしながら、以下の図一に示した八つのアプローチを挙げている。これらのうち、記述的アプローチとエスノグラフィアプローチが最も多く、特定の授業研究がどのように進んだのかがある学校の事例として描くタイプのものである。このようなアプローチによって日本の授業研究を検討した際の問題点として、以下のような実践者と研究者とのかかわり方について言及している（秋田他、二〇〇八、三二六頁）。

第二に、取り組む研究者層の相違である。アメリカや香港では、少数の授業研究を先導する大学研究者によって授業研究が広がっているのに対して、日本では地域によるヴァリエーションが見られ、様々な理論的背景を持った多くの大学研究者が地域の教育委員会や学校からの依頼を受けて授業研究に関わっていることが特徴である。それは、アクションとしての実践作り志向であり、それが優先されるのでそのノウハウを書いた啓蒙書にとどまり学術書は少ない。学校で教師たちの省察を促し授業が機能するための方法論や関与が中心であり、批判的、メタ的に授業研究のシステムを問い直したり、そこから体系的理論を形成するという面は少なく、海外の研究者から見ると、日本には伝統はあるが授業研究の説明理論が弱いといえる。レッスンスタディに新たに取り組む各

国の研究者は、むしろ理論を作りながらそこから理論を生みだそうとしているという相違がある。

図一：レッスンスタディ (LS) について各アプローチが説明しようとする問い

アプローチ	リサーチクエッション
記述的アプローチ	LSとは何でありどのような成果があるのか
過程—結果アプローチ	LSはいかにして成果を生み出すのか、成果はどこから生まれてくるか
認知的アプローチ	教師の認知はLSにどのような影響を与えるのか、LSは教師の認知について何を示しているのか
社会文化的アプローチ	LSにおける相互作用は個々の教師の学習にどのような影響を与えているのか、個々の教師の学習がLSへの関わりによりどのように影響を与えているのか
社会言語学的談話分析アプローチ	LSがどのような談話と言説を生み出すのか、そしてその談話はLSのあり方についてのどのような影響を与えるのか
エスノグラフィアプローチ	LSは教師文化をいかに形成し、またいかなる教師文化の実践であるのか。学校文化によってどのようなLSを生み出すのか。
批判的アプローチ	LSがどのような力関係を組織に生み出し、また組織の力関係がLSにどのような影響を及ぼすのか
教師研究アプローチ	ある教師の目から見てどのようにその授業研究が認知されたのか、その教師によってその授業研究が認知されたのか、その教師によってその授業研究はどのように捉えられたのか

この言及は、次期指導要領改定案が示され、「主体的・対話的で深い学び」つまりはアクティブ・ラーニングが打ち出されている現状において、大きな意味を持つものである。「言語」や「言語活動」の重要性が低くなっていることに対して、全国大学国語教育学会は文部科学省初等中等教育局長に対して以下のような要望書を送っている。

ここで危惧されるのは、平成二〇年中教審答申と比べると、「言語」や「言語活動」の重要性に対する言及がなされていないことです。今回の諮問文では、言語活動が「アクティブ・ラーニング」に吸収されてしまったかのようにも解釈できます。言語活動は「アクティブ・ラーニング」の一部であるという考え方もありますが、「言語」という言葉が消えることで、活動だけが独り歩きして、言語のもつ働きが軽視される懸念があります。現在、言語活動の充実が各教科等の学習において一定の成果を挙げていることに対する丁寧な検証と慎重な対応を望みたいと思います。

言語活動を重視したことによる成果の検討が不十分であることはもちろんのこと、要望書にある通り、「活動だけが独り歩きして、言語のもつ働きが軽視される」危険性は十分に考えられる。そして何より、先の指摘にもあった通り、「アクティブ・ラーニング」と冠した実践事例集や授業計画案などが書籍化され大量に出版されている現在において、何よりも大切なことは、理論的枠組み自体を問い直すような授業研究の在り方であると

いえるであろう。その点において、教師同士の協同的で対話的な学びという視点からアクティブ・ラーニングの授業研究を進めようとする石井英真ら（二〇一七）による研究は大変興味深いものである。

前述した村井実の「どう教育するか」と「それは教育か」という大きな二つの問いはここでも大きな示唆を与える。どうすれば「アクティブ・ラーニング」か、という問いだけでなく、「アクティブ・ラーニング」とは教育なのか、という問いを授業研究は常に問い続けなければならない。ここでは「主体的・対話的で深い学び」とはなにか、という問いを常に持ち続けることであり、「どう教育するか」と「それは教育か」という二つの問いを往還しながら追究することに他ならない。第三章において検討した実践との向き合い方や、第5章において検討した「寄り添う」ことによってはじめて、授業研究は真に価値あるものとなる。

六 おわりに

本稿では、文学的文章を扱った実践を対象とした授業研究に焦点を当てて、国語教育学における授業研究の動向を探った。最後に述べた「アクティブ・ラーニング」に関しても、すべては子どもを自立した存在に育てることが目的である。そのためには、より学習者ひとりひとりへのまなざしを持ち、「それは教育か」という問いも抱えたうえで授業研究が必要である。

参考文献

- 秋田喜代美 (二〇〇七) 「授業研究の新たな動向: 『実践化』の視点から」『日本家庭科教育学会誌』第49巻第4号、pp.249-256
- 秋田喜代美・キャサリンルイス (二〇〇八) 『授業の研究 教師の研究 — レッスンスタディへのいざなひ』明石書店
- 石井英真 (二〇一七) 『Round Study』教師の学びをアクティフにする授業研究、授業力を磨く! アクティブ・ラーニング研修法』東洋館出版社
- 上田薫 (一九九三) 「授業研究における実践者と研究者の立場——いかなる授業研究をめざすべきか——」飛田多喜雄・野地潤家『国語教育基本論文集成 第28巻/国語科授業論(一) 授業研究論』
- 浮橋康彦 (一九九三) 「国語科授業研究に欠けているもの」飛田多喜雄・野地潤家『国語教育基本論文集成 第28巻/国語科授業論(一) 授業研究論』
- 大槻和夫 (二〇〇九) 「授業研究の現在——110の視座から——」日本教育方法学会編『LESSON STUDY IN JAPAN 日本授業研究 上・下巻』学文社
- 勝田光・飯田和明 (二〇一四) 「生徒の読者反応を支援する教師の役割——単元『文学の学び方』『走れメロス』による——の分析——」『国語科教育』第76集、pp.15-22
- 桂直美 (二〇〇六) 「E・アイズナーの『教育的鑑識眼と教育批評』の方法論: 質的研究法としての特徴」『教育方法学研究』pp.57-72
- 佐々原正樹 (二〇一四) 「解釈の偏り」を前提にした授業実践の構想——「うんぎつね」を事例として——『国語科教育』第75集 pp.56-63
- 佐藤公治 (一九九六) 『認知心理学からみた読みの世界——対話と共同的学习をめざして——』北大路書房
- 須田実 (一九九七) 『戦後国語授業研究論史(国語科授業改革双書)』明治図書
- 住田勝 (二〇〇七) 「5章3節 2. 臨床国語教育学の授業論——研究者が実践者とともに作る取り組みの実際——」難波博孝編『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社、pp.271-287
- 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子 (二〇一六) 「社会的文化的相互作用を通して構成される文学の学び——『ヴィンゴキースペース』を用いた「高瀬舟」の授業分析——」『国語科教育』第79集、pp.39-46
- 田上哲 (二〇〇六) 「学校教育実践の事例研究に関する一考察——抽出児の機能に焦点を当てて——」『香川大学教育実践総合研究』第13号、pp.23-32
- 田上哲 (二〇〇八) 「授業研究における抽出児に関する基礎的考察: 対象児との比較を中心に」『九州大学大学院教育学研究紀要』第11号 pp.111-123
- 田上哲 (二〇一七) 「授業研究におけるデータの様相的処理に関する研究——事例に基づく試験的考察——」『九州大学大学院教育学研究紀要』第14号、pp.41-58

- 鶴田清司(一九九六)「国語科の授業研究をどう進めるか」田近海一編集『国語教育の再生と創造—21世紀へ発信する17の提言』教育出版、pp.222-235
- 鶴田清司(二〇〇七)「5章3節 授業研究」難波博孝編『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社、pp.255-270
- 鶴田清司(二〇〇九)「民間教育運動における授業研究—日本教育方法学会編『LESSON STUDY IN JAPAN 日本授業研究 上・下巻』学文社
- 難波博孝(二〇〇八)『母語教育とどう思想 国語科解体／再構築に向けて』世界思想社
- 難波博孝(二〇一二)「第3節 異なる共同体に属するはずの「研究者」ができることは何か(第2章 協働性・共同性・同僚性の視点から、国語科教師の実践的力量をどう育むか)」「国語科教育」第71集、pp.107-111
- 難波博孝(二〇一五)「思想研究としての国語教育授業研究(国語科における理論と実践の統合(一)、研究する組織としての学校のあり方、課題研究発表)」『第128回全国大学国語教育学会発表要旨集』pp.185-186
- 日本教育方法学会編(二〇〇九)『LESSON STUDY IN JAPAN 日本授業研究 上・下巻』学文社
- 濱田秀行(二〇一六)「文学的文章についての読みが教室において深まる過程—中学校国語科の授業事例分析を通して—」『国語科教育』第80集、pp.39-46
- 藤森裕治(二〇〇九)『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』東洋館出版社
- 藤森裕治(二〇一三)「国語科授業研究・学習者研究の動向」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、pp.521-528
- 藤原顕(二〇〇二)「国語科授業研究の方法論」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書、pp.472-478
- 藤原顕(二〇一三)「社会文化的アプローチの展開」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、pp.529-536
- 的場正美(二〇一三)「授業研究の起源と歴史」的場正美・柴田好章『授業研究と授業の創造』溪水社 pp.279-293
- 松崎正治(二〇〇七)「研究者が実践に寄り添って研究を行うこと」難波博孝編『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社、pp.230-238
- 村井実(一九六七)『教育学入門』講談社学術文庫
- 山元悦子(二〇一六)『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』溪水社
- 渡部洋一郎(二〇一三)「授業研究・学習者研究の記録と分析」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、pp.537-544
- 渡部洋一郎(二〇一五)「31 授業研究」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編著『国語科重要用語事典』明治図書、pp.22
- 全国大学国語教育学会『国語科教育の充実に関する要約書』平成二七年六月一〇日2017.02.16.最終閲覧
- <http://www.gakkai.ac/jtsj/%E5%AD%A6%E4%BC%>

9A%E9%80%9A%E4%BF%A1/?action=multidatabase_ action_main_filedownload&download_flag=1&upload_ id=3196&metadata_id=241

(富山大学 人間発達科学部 特命講師)

研究発表及び学会誌原稿応募規定

◇研究発表

・国語教育（国語学・国文学・漢文学・書道を含む）に関する研究、実践報告、教材分析、その他を内容とするもの。

発表時間は二十五分以内とし、申込み締切は毎年度八月末日（発表題目決定は九月末日）とする。

◇学会誌原稿

内容は研究発表の要領と同じ。所定の原稿用紙（28×25行）二十枚程度とし、写植印刷の都合上、難字や複雑な組み方を避けた完成原稿であることとする。採否は編集委員会に一任する。別刷は実費負担とする。

申込み締切は毎年度七月末日（原稿提出は八月末日）とする。

宛先 いずれも富山大学人間発達科学部内、富山大学国語教育学会事務局宛とする。

◇電子化査読に関する規定

- ① 『富山大学国語教育』（以下本誌とする）第44号以降、掲載にあたり査読を実施する。
- ② 本誌44号以降、本誌に掲載された論文は「富山大学学術情報ディポジトリ」(<https://toyama.repo.nii.ac.jp>)に収録して一般に無償公開する。
- ③ 本規定は②を主たる目的としたものであり、その他の公開・利用については運営委員会で協議して決定する。
- ④ 本規約は著作者の著作者人格権等には十分に配慮し、制限しない。