

# 国語科教師の実践的知識を捉える枠組みの検討

— 翻案過程に関するインタビュアーの分析を手がかりとして —

武田 裕司・廣清 香緒里

## 一 問題の所在

読むことの学習指導における文学的文章を扱う価値の一つとして、浜本純逸(二〇〇一)は虚構の世界を追体験することを通して、自分の考え方と結びつけながら登場人物の生き方や心情を想像し解釈することを指摘している。また府川源一郎(一九九五)は他の学習者と交流することを通して、他者との相違点・共通点を見出すことによって自分自身の考え方を見直すきっかけや新たな考え方に視点をひろげることができると指摘している。このように文学的文章を読むことは、子どもたちが多様な価値観やものの考え方に触れ、他者との交流によって自己と異なる考え方や共通する考え方に触れることができる点において価値がある。

そして、教室の中で文学的文章を読む価値として挙げられる、学習者が多様な視点から解釈をひろげ、学習者同士の交流から読みが深まるような授業をつくり出すには、教師による発問が重要な働きを持つ。野口芳宏(二〇一二)をはじめとした先行

研究では、教師が意図的・計画的に子どもの思考を深めていくものを発問であると述べており、発問によって子どもの深い学びにつながるかと主張する。また佐藤雅子(二〇一七)、横田経一郎(二〇一六)は授業実践を通して発問の有効性を明らかにしており、国語科の授業において教師による発問が学習者の読みを深めるといふ機能を持つことを明らかにした。一方で、発問には様々な種類が存在し、その場にいる学習者の背景や状況、教材の特性など多様な観点を加味して発問は作られ、そして使い分けなければならないという複雑性をはらむものである。

このことから具体的な授業場面における発問のその場での良し悪しのみに着目するのではなく、発問をつくり出し、使い分けるために教師がどのような思考過程を経ているのかに着目する必要がある。つまり、教師の実践的知識の内実について明らかにすることを通して、より良い授業づくり及び発問生成を行うために教師に求められる実践的知識とその組み合わせについて明らかにすることの手がかりとなり得るのである。

発問を生成し、使い分ける際の教師の実践的知識を明らかに

する上で、リー・ショーマンの提唱するPCK概念に焦点を当てる。PCKは教科の内容と教授の方法が融合した教師に特有の知識であるとされており、PCKがどのような概念であるか詳細に述べた研究として八田幸恵(二〇〇八・二〇一〇)の研究がある。八田はショーマンの「教育学的推論と活動」モデルについて整理し、その中でも「翻案」という過程とPCKの関連性を明らかにしている。また、「翻案」過程とPCKを用いて教師が教材化を行う中で活用する実践的知識について研究したものとして理科分野に磯崎哲夫ほか(二〇〇七)、家庭科分野に磯崎尚子(二〇一六・二〇一八)がある。

国語科の授業においては、教師の実践的知識に焦点を当てた研究として丸山範高(二〇一二)がある。丸山は熟練教師と初任教師の比較を通して、発問行為を支える実践的知識の構成要素について検討しているが、「翻案」過程やPCKなどの理論的な枠組みを用いていないことから、教師の発問生成に関わる実践的知識の内実が明らかになったとは言いがたい。また、丸山の研究では高等学校の国語科教師が対象になっており、その他の学校段階での検討はなされていない状況である。

以上のことから、中学校において国語科授業を行う教師を対象として発問生成に関わる思考過程及び使用する実践的知識について、リー・ショーマンの理論を基に検討を行うこととする。

## 二 国語科教育における教師の実践的知識に関わる先行研究の

### 整理

丸山(二〇一二)は、「読むこと」の授業において学びが成立・向上していると捉えるときは「教師の働きかけを契機に、学習者が教材文のことばと格闘し読みを高める状況」(二四頁)にあると述べており、「学習者の読む学びを引き出し高めるような発問行為を提示できているという点」(二三頁)で優れた実践を行っている熟練教師と、学習者の読みをうまく引き出せなかった初任教師を対照させ、発問行為を支える教師の実践的知識の構成要素について分析している。

丸山(二〇一二)の調査は、数年に渡り同じ高等学校教師を対象に授業観察を実施し、「発問行為の意味づけに焦点化するような」インタビューを行うことよって、教師自身の授業づくりのこだわりを引き出そうと試みている。調査対象者は、教職経験20年を超える国語科熟練教師Z先生(優れた授業実践者として教育委員会や文部科学省から表彰を受けた経験がある)と、教職経験数年の国語科初任教師R先生である。R先生は教職経験数年とされており厳密には初任ではないが、より初任教師らしさの見える年度の調査を対象に分析が行われている。

丸山(二〇一二)は、「読むこと」の授業での発問行為を支える実践的知識が「目指す読み」「目指す学習者」「発問生成の過程」の三要素によって構成されており、この三つの構成要素は熟練教師か初任教師かを問わず共通する要素であると述べている。「目指す読み」とは教師が教え学ばせたいと考える目標を達成する授業の在り方、「目指す学習者」とは教師がこのような力を身につけてほしいという理想の学習者の姿を指し、

「発問生成の過程」とは、発問を生成する際にどのような思考過程を辿ったのかということである。

ただし、上記の三要素は両者に共通してみられるものの、三要素の相互関係性において熟練教師と初任教師で差異が生まれしており、その差異が「学習者の読む学びの成立と向上の違いとして顕在化」(二〇頁)していると述べている。このことは、国語科の授業を行う教師の思考過程にも<sup>1)</sup>が機能していることを示唆しており、国語科における教師の実践的知識の研究として価値あるものである。

一方で、リー・ショーマンの「翻案」過程や<sup>2)</sup>といった理論的枠組みを基に分析を行っていたわけではないため、実践的知識の構成要素が詳細に検討されおらず、「発問生成の過程」の内実が明らかになっていないといった課題が残っている。

したがって以降では、丸山(二〇一二)に残された課題を踏まえ国語科における教師の実践的知識を明らかにするために、国語科分野における実践的知識の理論的枠組みの再検討を行うこととする。

### 三 ショーマンによる「翻案」の四過程

ショーマンの「教育学的推論と活動」モデルにおける「翻案」過程は、以下の四過程として捉えられている(八田,二〇一〇,七四―七五頁)。

「準備(テキストの批判的解釈や目標の明確化)」

「表象(メタファーや説明などを含む表現のレパトリーを考える)」

「選択(組織や配置の様式を含む指導のレパトリーから選択する)」

「生徒の特性に合わせた適応・仕立て(素材概念・困難・言語・文化・動機・社会的階級・ジェンダー・年齢・能力・態度・興味・自己認識・注意についての熟考)」

このショーマンの理論を基に、家庭科授業における教師の翻案過程を捉えるための四過程を磯崎は以下のように提示している。本研究ではこの四過程を参考としながら研究を進めた。

① 準備過程(目標に照らし合わせ、何を考えて、どのように素材を準備し、素材を発掘するか、といった教材作成の準備)

② 表象過程(素材をどのようにして教材化し、それを学習者の理解しやすいようにどのように提示するか、といった教材の表現方法)

③ 選択過程(適切な学習形態を決めたり、単元や一時間の授業の進め方などを考えたりする授業での教材の活かし方を考える過程)

④ 適合・仕立て過程(学習者の特性や授業の展開に合わせて教材を仕立て直し、仕上げる過程)

【「翻案」の四過程 磯崎尚子,二〇一六,一二六頁】

シヨーマンは、教師が授業の計画・実施・評価をする際に使用する知識の全体を「知識基礎」と呼び、①教授内容に関する知識②一般的な教育学的知識③カリキュラムについての知識④pak⑤学習者と学習者の特性についての知識⑥教育的文脈についての知識⑦教育目標・価値、哲学的・歴史的根拠についての知識（八田，二〇一〇，七五頁）と七つに分類している。

磯崎は、④pakが「内容に関する知識」と「教授方法に関する知識」が複合した知識であることから、「他の六つの教師知識と密接に関連がある」（磯崎，二〇一六，一二七頁）として、家庭科教師に行った翻案過程に関する質問調査の回答をpak以外の六つの知識領域に分類している。

稿者が行ったインタビュー調査においても磯崎（二〇一六・二〇一八）の分類方法を参考にし、pak以外の六つの知識領域を以下のように定義した。これらを基に、具体的なインタビュー方法について検討することとする。

- I…教授内容に関する知識 国語科の分野を教える内容や教科の知識等
- II…一般的な教育学的知識 興味関心を喚起する指導法や授業の理解を助ける技術等に関する知識等
- III…カリキュラムについての知識 学習指導要領に関する知識等
- IV…学習者と学習者の特性についての知識 生徒の発達や実態に関する知識やクラスや個人の特性に関する知識等
- V…教育的文脈についての知識 グループもしくは教室での学

習、周りの教育機関や環境を把握して授業に生かす等  
VI…教育目標・価値、哲学的・歴史的根拠についての知識  
本時のねらいや教師の持つ教育観や糧化に関する考え方等

#### 四 「握手」の教材的特徴の把握

本調査において取り上げる教材は、中学校三年の井上ひさし「握手」（『国語三』光村図書）である。

「握手」は、ルロイ修道士が園長を務めていた児童養護施設の卒業生である「わたし」が大人になり、久しぶりにルロイ修道士と再会し、二人の会話を軸に物語が進行する。「握手」を教材分析するにあたっては、いくつか押さえておくべき部分があると考えられる。一つは題名にもなっている「わたし」とルロイ修道士の握手の場面である。作中において、「わたし」とルロイ修道士の握手は大きく三つに分けて描かれている。詳細は後に記述するが、二人の握手の場面から登場人物の形象や心情の変化を読み取ることが可能であり、ルロイ修道士が病を患っていることへの伏線にもなっている。

もう一つはルロイ修道士の癖として描かれている「指言葉」である。ルロイ修道士の指言葉は作中に何度も登場し、言葉では言い表せない感情を読み取ることができる。特に物語の最後の場面において、「わたし」がルロイ修道士の病の事を知り、無意識のうちに危険信号を表す指言葉を使用していた場面は重要である。「わたし」の心情を考えさせることにより、これま

でのルロイ修道士とのかかわりを踏まえ、うえて「握手」という作品の主題に迫ることが出来る箇所であると考えられる。

以下に「握手」における教材分析の視点を示す。

#### ○ルロイ修道士の指言葉

a: 右の人さし指をびんと立てる…「こら。」「よく聞きなさい。」

b: 右の親指をびんと立てる…「わかった。」「よし。」「最高だ。」

c: 両手の人さし指をせわしく交差させ、打ちつける…危険信号「お前は悪い子だ。」とどなる

d: 右の人さし指に中指をからめて掲げる…「幸運を祈る」「しつかりおやり」

本文中におけるルロイ修道士の指言葉は、上記に示した意味通りに使用されることがほとんどであるが、ルロイ修道士がを患いながら教え子たちのもとを訪ねていたことを「わたし」が知った場面において、「わたしは知らぬ間に、両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつけていた」とある。この叙述は「わたし」の心情を捉えるうえで重要であり、指言葉の意味以上の解釈が考えられる。

#### ○視点の検討

「握手」は「わたし」の一人称小説であるため、「わたし」の視点から語れている文章になっている。しかし「ルロイ修道士は顔をしかめてみせた。」(光村図書, p.28)とあり、この文章はルロイ修道士を主体とした動作となる。「わたし」の視点

で描くならば「ルロイ修道士は顔をしかめた。」となるはずである。語り手が意図的にルロイ修道士の視点に置き換えている文章だと判断する場合、その意図について三つの握手と関連させながら考えることができる。

	握手に関する叙述		ルロイ修道士	わたし
1 回目 の 握 手	<ul style="list-style-type: none"> <li>「ルロイ修道士は机越しに握手で迎えて、」</li> <li>「彼の握力は万力よりも強く、しかも腕を勢いよく上下させるものだから、こっちのひじが机の上を立ててあった聖人伝にぶつかって、腕がしびれた。」</li> </ul>	ルロイ修道士 ↓ わたしへ	<p>〈心情〉安心してほしい、本当の家のように過ごしてほしい、歓迎の気持ち、私がこれからあなたを守りますよ、安心感・信頼感のある力強い握手</p>	<p>〈心情〉ありがたいが怖い、痛い、不快感</p>
2 回目 の 握 手	<ul style="list-style-type: none"> <li>「ルロイ修道士は大きな手を差し出してきた。」</li> <li>「それは実に種やかな握手だった。ルロイ修道士は病人の手でも握るようにそっと握手をした。」</li> </ul>	ルロイ修道士 ↓ わたしへ	<p>〈心情〉久しぶりに会えて嬉しい、立派に成長して頼もしい 病気で力が入らず苦しい、弱い握手になってしまった</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「その手を見て思わず顔をしかめた。」</li> <li>〈心情〉また痛かったらどうしよう、痛いの嫌だ</li> <li>「だが、顔をしかめる必要はなかった。」</li> <li>〈心情〉意外、先生も歳をとった、痛くなくてよかった</li> <li>「さっきの握手もなんだか変だった。」</li> <li>〈心情〉違和感、先生は本当に病気かもしれない、心配不安、食欲がないのも変だ</li> </ul>
3 回目 の 握 手	<p>「それからルロイ修道士の手をとって、しっかりと握った。」</p>	わたし ↓ ルロイ修道士へ	<p>「痛いですよ。」「ルロイ修道士は顔をしかめてみせた」</p> <p>〈心情〉気を遣わせてしまい申し訳ない、「わたし」の思いが伝わって嬉しい、感謝の思い</p>	<p>「それでも足りずに、腕を上下に激しく振った。」</p> <p>〈心情〉別れが辛い、死んでほしくない、やるせない、元気でいてほしい、先生を励ましたい、また会いたい 祈るような気持ち</p>

## 五 調査方法について

先に示した「翻案」の四過程の定義をもとに、c先生の回答を各過程に分類する。調査は、磯崎(2016・2018)を参考にし、半構造化面接法により実施した。インタビューによる内容は、すべて録画にて記録し発話内容を記述化している。対象者の先生(2021.10.30調査)は、中・高の国語免許を有しており、教職経験は2年(1年未満は1年とカウントした。)である。教材は中学校3年「握手」とし、2021年4月に公立中学校にて行った授業を基に回答している。教師が持っている専門的な知識は、ショーマンが提唱するDICE以外の六つの知識領域(I…教授内容に関する知識(国語科の分野を教える内容や教科の知識等)、II…一般的な教育学的知識(興味関心を喚起する指導法や授業の理解を助ける技術等に関する知識等)、III…カリキュラムについての知識(学習指導要領に関する知識等)、IV…学習者と学習者の特性についての知識(児童の発達や実態に関する知識やクラスや個人の特性に関する知識等)、V…教育的文脈についての知識(周りの教育機関や環境を把握して授業に生かす、他の教師との連携等)、VI…教育目標・価値、哲学的・歴史的根拠についての知識(本時のねらいや教師の持つ教育観や糧化に関する考え方等))に分類することができると、c先生の「握手」の授業をどのように構想したのか、またその際にどのようなことに留意していたのか尋ねた。そして「翻案」過程において、これらの複数の知識をどう組み合わせているのか分類した。これらを探る際に、先に示した教材研究を参考にした。

表は、インタビュー項目とc先生から得られた回答をまとめたものである。回答の内容から、「翻案」の四過程のうちどの過程に分類されるのかを左列に示している。また、回答の最後に示したローマ数字は、先に定義した「ローマ」以外の六つの知識領域である。c先生の回答からどのような知識を使用しているのか、稿者が判断して分類を行った。



調査	質問項目	回答
準備過程	何を中心として教えようと思ったのか	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒たちが描写に着目できない。行動とか情景とか、そういう描写に着目して、生徒たちに読み取ってほしい。(I, IV)</li> <li>指導要領の読むことの指導事項の中に、登場人物の言動の意味をみないな記述がある事項があった。(III)</li> </ul>
準備過程	「握手」で一番どこを取り上げようと考えたか	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科書に載っている流れに沿って、「わたし」とルロイ修道士の間で交わされた、3回の握手に込められた2人の思いを、本時に掲げて主発問として取り上げた。(III)</li> </ul>
表発過程	主発問の具体的な言葉は何か	<ul style="list-style-type: none"> <li>「わたしとルロイ修道士の握手には、どんな意味や思いが込められているのだろうか」</li> </ul>
準備過程	教科書に載っている流れに関する妥当性や、疑問点はあるか	<ul style="list-style-type: none"> <li>今年の教科書はステップアップが早いと国語科の教員同士で話した。(V)</li> <li>もう少し場面を読み取ってから、本時の部分、その作品の中で最も重点的に押さなければならぬ部分をやっていったほうがいいのではないかと考えた。(I, II)</li> <li>回想の部分や現在の部分の出来事をしっかり押さえた上で、その中でどういう描写がこの話の鍵になるんだろうね？というふうに入っていけたら、生徒たちの理解は深まったと思うが、(教科書の)流れに沿ってやっていこうという思いがあったので、できていない。(I, II, IV)</li> </ul>
選択過程	単元の全体的な流れについて	<ul style="list-style-type: none"> <li>1時間目は、通読をして登場人物をまず確認し、あらすじを確認する。その時に生徒たちに、話を読む時に各自でこういうところに気を付けたいねという課題を、個人で見つけさせたかったので、文章を読む上でどこをポイントにして読みたいか、各自で書かせた。(I, II, VI)</li> <li>(教科書の流れをもとに)2時間目ではもういきなり人物像の設定を確認するとあるので、人物像を考えながら、それがどの言動から分かるのかというのを描写と結び付けて読んでいけたらと言う思いで整理した。(I, III)</li> <li>一番この話で生徒たちにしっかりと描写、行動や言動に着目させたかったので、(中略)2時間目は全体を読みながら人物像を考えていくようにした。(I, VI)</li> <li>課題を提示した瞬間に(3回の握手について)「どう違うん？」みたいな声がちらほらと出てきていたので、違いについてみんなで考えてみようよと、3回の握手の意味とか思いについて話し合っていく、読み取ったことを考えて板書していくという感じの流れ。(I, II, IV)</li> </ul>
適合・仕立て過程	着目したほうが良い箇所が出てこなかった時の対応について	<ul style="list-style-type: none"> <li>できれば生徒の言葉で「他の子はこんなところにも気付いてたよ、みんなはどうする？」みたいな感じで、(中略)「いくつか出てきた中で、自分でここに気を付けようっていうのを決めようね」という感じで進めていった。(VI, VI)</li> </ul>
選択過程	意見の取り上げ方について	<ul style="list-style-type: none"> <li>1つの人物像を導くために、幾つかの描写が根拠になっているはずだよねというので、生徒に探させて、それを皆に言ってもらって、人物像と結び付けていくというような流れを取った。(I, IV)</li> </ul>
適合・仕立て過程	クラス別での対応について	<ul style="list-style-type: none"> <li>クラスごとに国語が得意な子が多いクラスとそうじゃないクラスで、なかなか意見が出なかったり(3回の握手に)着目できなかったりというのがある。(意見がでないクラスでは)題名に着目させながら、題名『握手』やし、握手じゃない？みたいな、(中略)「3回出てきて、3回とも同じ握手やったんかね？」というふうな、少し誘導的な感じになるが課題に行き着くように、少しフォローをした。(II, IV)</li> </ul>



選択過程	意見を共有する際の手立てについて	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業中の私が説明している、私がまとめている時以外は、迷惑じゃなければ多くの人に助けを求めたり、考えを聞いてみたりしてもいいというスタイルにしている。絶えず自分の考えを常に書いておきなさい(中略)自分の考えと友達の考えをます書きなさいと、指示している。(VI)</li> <li>・今から何分間の間は、友達の意見をしっかりと聞いて書く時間、今から何分間は書く時間あげるから、分からないことあれば、回っている先生を止めなさいという。(II)</li> </ul>
表象過程	教材を生徒に出合わせる際、導入の際にどんな工夫をしたか、その留意点について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「国語の小説なんて何の役に立つんですか」「プライベートで読めばいい」みたいな良い意味で反抗的な生徒がいる。「じゃあ、この『握手』を学ぶ意味が一つも見つけられなかったら、おまえらの勝ち。何か一つでも学ぶ意味を見つけたら、俺の勝ち」という感じで、ちょっと煽りながら『握手』を読み始めさせた。逆に本読むのがすごく好きな子がいて、「『握手』、こんな話なんぜ」と話している子がいるクラスで、その子は私の中では少し読み進めをしたり、自分の思いだけで作品を捉えている子だったので、「あいつの言ってること、本当かみんな確かめようぜ」みたいな感じで入った。(II, IV, VI)</li> </ul>
準備過程	教師自身が思っている小説を読む意味は何か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小説とか物語を読むことは、その他の人の心情に触れるというか、他の人の行動の意図を考えたりするきっかけになることだと思う。生徒たちが生きる環境の中で、一つ言葉を誰かに言う時、あるいは、その言葉を受け取る時の心の余裕を生み出す時に、いろんな行動とかいろんな発言から、心情とか思いを読み取るのは役に立つ。</li> </ul>
	最後の指言葉の読み取りについて	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指言葉の教科書に示されている意味を押さえていった時に、本文的にはこういう意味が込められているよね。でも、これ(差し指を交差させる)をやった時の「わたし」はどんな思いなんやろうねというので、考えさせる時間を取った。(I)</li> </ul>
	指言葉に関する意見があまり出なかったクラスについて	<ul style="list-style-type: none"> <li>・8時間目の本時の時に、握手のほうをメインでやっていたため、(中略)握手の描写に注目すればいいんだという子たちが多く、最後のまとめの時に指言葉に触れる程度で終わってしまった。本当はもっと早い段階で気付けるように、自分のほうから切り返したり、補助発問したりで、指言葉のほうに持っていかなければという気もするが、生徒たち自身に誰かと意見を交わす中で、その作品の中の重要なポイントに気付かせたいため、(教師からの)提示は最終手段(VI, VI)</li> </ul>
	授業でうまくいった点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・描写について注目させるような発問を常々していたので、(中略)作者が描写を取り入れた意図、あるいはその描写で表したかったことが読み取れていた(I, IV)</li> </ul>
	うまくいかなかった点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・握手の重要性に気付けない生徒たちがいる時に、どういうふうな発問の仕方、投げ掛け方で、その握手の重要性に気付かせれば良かったのか。</li> </ul>
	今現在、もし改善するとしたらどうするか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1時間目にあらずじ、登場人物を確認した後に、この話の中で心情が変化しているのはどんな時だろうかとか、心情を表している動作はどんなものだろうか、みたいな発問を1時間目の時点でやっておけば良かった。(I, II)</li> <li>・心情の変化と言うと、多分握手のほうに重点が置かれる、握手に気付く子たちが多分多くて。じゃあ、心情を表しているのは何だろうっていうと、心情とか登場人物同士で意思疎通を図っているものとして、多分、指言葉が出てくると思う。(I)</li> </ul>
準備過程	教材研究で大事にしている事は何か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先行実践や学びの力とかの本を読んで、こんなふうに発問してるんだとか、ここがこの教材のキーポイントなんだ、みたいなのを、事前に学習してから本文を自分なりに読んでみる。(V)</li> <li>・同僚の先生やベテランの先生にできるだけ相談するようにしている。(V)</li> </ul>
準備過程	物語や小説を教える際に大事にしている事は何か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どこで生徒をゆさぶるかというのをいつも考えている。物語や小説の中で解釈が分かれるところ、想像の余地がある空所を探す。(I, II, IV, VI)</li> <li>・目指しているスタイルは異なる意見の生徒をつないで全体に気づかせること。(VI)</li> </ul>

生徒から予想外の反応が出た際の対応について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・素直に「すごいね」って認めて、その上で「他の人、これどう思う？」みたいな感じで、できるだけその予想外のことに對して、自分の反応、自分の考えを盛り込まないようにしている。(IV, VI)</li> <li>・出てきたものが明らかに誤り(中略)これはずれているなどか、読み違えているなどと思ったら、その時は(駄目なポイントを指摘した上で)ぼっさり切り捨てる。(I, IV, VI)</li> <li>・生徒たちにこれについてどう思う?っていうふうに投げ掛けて、そのクラスの絶頂としてこういう方向なのねっていうのを、話し合わせた後、自分のほうでまとめて押さえる。(IV, VI)</li> </ul>
-----------------------	---

## 六 質的分析

質問項目の作成に当たり、教師の実践的知識についての先行研究(磯崎(二〇一六)など)においては、半構造化面接の際に「翻案」の四過程を被験者に説明することによってデータを収集していた。ただし、「翻案」の四過程を被験者に説明し、それぞれについて回答を求める場合には「翻案」の四過程に対する理解の差が回答の差につながってしまうことが考えられる。そのため、本調査では各過程に関する質問を設定し回答してもらうことによって、「翻案」の四過程に対する理解の度合いが回答に影響することを避けることをねらいとしている。また、丸山(二〇二二)については、長期間にわたつての実践観察・インタビュー調査が行われているため、インタビュー項目が明記されていないほか、具体的な教師の実践的知識との関わりが不明瞭であった。

表より、成果としてはリー・ショーマンの「翻案」過程を枠組みとした質問項目を用いてインタビューを行うことよつて、国語科の授業を行う教師においても各過程それぞれに照応する回答が見られたことにある。前章で示したように、国語科における実践的知識に関する研究として丸山(二〇二二)では、「目指す読み」「目指す学習者」「発問生成の過程」という三要素によつて実践的知識の構成要素が捉えられており、特に「発問生成の過程」について検討の余地を残すものであった。つまり、これまで捉えられていたものよりも詳細に国語科の教師における発問生成過程を捉えることができたといえる。また、ショー

マンが提唱するポネ以外の六つの実践的知識に分類することができ、知識の組み合わせも見られたことからポネの機能についても分析することが可能だといえる。

一方で、本調査においては、インタビューにおいて得られた回答を複数の研究協力者によって分類し、判断が分かれた項目については協議の上で分類を決定したが、いくつかの質問項目において「翻案」のどの過程にあたるのか判断しかねるものがあった。このことについては質問項目やアンケートの実施方法を修正する必要がある。また、回答の中には各過程に対する「省察」と捉えられる発言や授業内における即時的な対応についての発言も多く見られた。本研究においては、発問生成の過程を明らかにすることを目的としているため、教師が授業を構想する思考に焦点を当てる必要がある。そのため、特に即時的対応についての発言が多く見られすぎることに関しては、質問項目の改善の余地があると考えられる。

## 七 本研究の成果と課題

インタビュー調査におけるc先生の回答から、学習指導要領や教科書、教師用指導書を踏まえながらも、それらに対して批判的な視線を向けて教材を準備していること、教材研究や学習者理解を基に発問生成を行っていることなどを「翻案」過程にそって検討することができた。特に教材と出会わせる表象過程においては、「目指す読み」「目指す学習者」「発問の生成過程」

の内実とも呼べるものが明らかとなった。学習者たちは「握手」を読んで考えたことや学んだことについて単元の最後に記述しているが、ここでの記述は表象過程において学習者の実態に合わせて提示された目標が、「選択過程」「適合・仕立て過程」での実践的知識の組み合わせの結果生まれた「握手」の主発問と関わることによつて得られた成果である。

丸山(二〇二二)における初任教師c先生の事例では、c先生が抱える困難として、教材研究をすべての場面において行つておらず、本時と次時とのつながりが希薄になり、学習者の意欲を向上させられなかったという事例が報告されている。本調査で対象としたc先生は二年目であるため厳密には初任教師とは言えないが、初めて「握手」を実践するという点においては同じ条件である。c先生は、すべての場면을教材研究し授業に臨んではいたが、その上で困難を抱えていた。例えば、「うまくいかなかった点」として挙げられた「握手」において象徴的な行為である握手の重要性について学習者に気づかせることができなかったことについては、教材研究という準備過程の問題だけではなく、選択過程において単元計画や一時間の授業の流れを考える際に、どのような実践的知識を組み合わせるかに関連しているといえる。

このように、リー・ショーマンの「翻案」過程の枠組みを用いて、より多くの教師に対して様々な発問場面に関する調査を行うことは、丸山が示した重要な概念である「発問生成の過程」を解明していく上で大きな価値があるといえる。

国語科授業における教師の実践的知識について、「目指す読

み」「目指す学習者」「発問生成の過程」の三つの構成要素から捉えようとした丸山(二〇一七)の価値は大きい。一方で、「発問生成の過程」について検討の余地が残されていることも前章で指摘した。このことについて検討する際に、今回の調査・分析において用いた実践的知識を捉える枠組み、特にリー・ショーマンの「翻案」過程に沿った分析は大きな価値を持つといえる。

本調査における課題としては、質問項目すべてを「翻案」の四過程に分類することができなかったこと、教師の即時的な対応に関わる回答が見られすぎたことにある。本調査を踏まえてインタビュ어의質問項目を再検討したうえで、国語科授業を行う教師を対象に更に調査を行いたい。発問行為を支える教師の実践的知識に関する調査について今後も検討を続ける。

### 参考文献

- 磯崎尚子(二〇一六)「家庭科の授業を行う小学校教師のPCKに関する研究」『日本家庭科教育学会誌』第59巻第3号pp. 125-134
- 磯崎尚子(二〇一八)「小学校男性教師の家庭科授業で活用する知識に関する研究」『富山大学人間発達科学部紀要』第13巻第2号 pp. 183-191
- 磯崎哲夫ほか(二〇〇七)「教師の持つ教材化の知識に関する理論的・実証的研究—中学校理科教師の場合—」『科学教育研究』第31巻4号pp. 195-209

佐藤雅子(二〇一七)「二択の発問を用いて話し合う意欲を高める指導の工夫」『教育実践研究』第21集 pp. 7-12

野口芳宏(二〇一七)『国語科授業の教科書』やぐら社

八田幸恵(二〇〇八)「リー・ショーマンのPCK概念に関する一考察—「教育学的推論と活動モデル」に依拠した改革プロジェクトの展開を通して—」『京都市立大学大学院教育学研究紀要』第54号 pp. 180-192

八田幸恵(二〇一〇)「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『日本教育方法学会紀要 教育方法学研究』第35巻 pp. 71-81

浜本純逸(二〇一〇)『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社

府川源一郎(一九九五)『文学すること・教育すること 文学体験の成立をめざして』東洋館出版社

丸山範高(二〇一七)「発問行為を支える国語科教師の実践的知識の構造—熟練教師と初任教師の対照性—」『教師学研究』11巻 pp. 23-34

横田経一郎(二〇一六)「学習者を活かす発問」寺井正憲・伊崎一夫『発問 考える授業、言語活動の授業における効果的な発問』pp. 72-92 東洋館出版

(本学人間発達科学部 講師)  
(本学人間発達科学部 学部四年生)