

学びのあり方におけるリフレクションの意味：  
大学院における授業実践を通して

|       |                                                                                                    |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2015-04-27<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 高木, 展郎<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.14945/00008289">https://doi.org/10.14945/00008289</a>                  |

## 学びのあり方におけるリフレクションの意味

### － 大学院における授業実践を通して －

#### Role of reflection in developing awareness on learning:

#### A case study of a graduate course

高 木 展 郎

Nobuo TAKAGI

（平成3年10月11日受理）

#### 1. はじめに

国語科教育において、学習者の学びのあり方、学習過程のあり方が問われ始めている。これまでの結果重視の学習観から、過程を重視しようとする学習観への方向を模索する姿勢がそこには窺われる。しかし、それは理念としては存在するものの、いまだ形としては具現化されてはいない。本論考では、静岡大学大学院教育学研究科における国語科教育学講座に開設されている1990年度の国語科教育指導論の授業を取り上げて考察を加える。この授業は、国語科の授業をどのように指導すべきかという指導者側の論理にたって国語の授業のあり方を考えるものである。授業の方向性としては、指導者として国語の授業をどのように考えるかという、国語科の教師としての力量形成を図ることも意図としている。そのことを考えることによって、学習者である受講者がいかに学ぶかという学習者の側からの授業のあり方について、授業というものの中で、学習者がどのような学習過程によって学力を形成していくかということの検討にもつながると考える。学習は結果ではなくその過程の中に存在する、という考え方から、今回1990年度の授業を振り返ることによって、その意味を捉えてみたい。

学習を知識・技能の伝達ということから、思考力・認識力・創造力の育成ということに重点をおいたとき、学習者一人ひとりの学びのあり方ということが大切になる。しかし、その学びのあり方そのものがどのように形成され、学習者に定着していくかは、なかなかわかりにくい。学習を個のレベルから捉えようとするとき、個における個性がそこには大きく関わっているからである。

授業という学習集団の中の個の存在は、個として独立して存在するのではなく、集団の中において、常に個と個が相対的な関係の中に存在している。そこにおける個は、他の個の存在から、自己を対象化するというプロセスの中に存在する。

しかし、このプロセスでは、自己を対象化するための他者の存在抜きに、個のレベルにおいて自覚化するというを行うことは難しい。特に、授業という学習行為において、この個のレベルにおける自覚ということに関する学習プロセスは、それぞれの個の内面にも踏み込まなければならず、それを外在化して捉えていくことは、難しい。それを捉える方法として、外言として表出された言語によって、学習プロセスを跡付けることが考えられる。この「外言として表出された言語によって、学習プロセスを跡付けること」を学習過程の中に位置付けた授業を行ってみた。

さらに、この授業を通して、この授業の組織・構成者である授業者としての高木の授業のあり方をも問直すことができればと考えた。そこで「リフレクション過程」の意味を、大学院の授業の中から、実践的に検討を加えるということを行ってみた。

## 2. 学習の跡付け

小学校・中学校・高等学校における国語科の授業では、教材の「読み」の終了時が、学習の終了時でもある。そこには、国語科の学習に特有な、教材の内容に大きくかかわった問題が存在している。教授学では、学習における教材の位置を、「教材を」ではなく「教材で」というように、教材の内容そのものを教えるのではなく、教材を使って学習目標を達成することを主としてねらいとしている。しかし、国語科においては、作者や筆者というものを抜きには、文章は成立しないという考え方もあり、教材の内容そのものを対象とした授業も行われている。それは、文学ばかりでなく、説明文でも、書き手のものの見方や考え方を捉えるといった考え方で、授業を行うことにも見られる。そこには、授業を行う際に、教材の内容によって、授業の方法を変えようとする柔軟な姿勢を認めることができる。今、国語科教育で問題となっているのは、説明文指導における固定化した指導過程である。それは、説明文の学習というと、まず、段落に切り、次に段落ごとの要旨をまとめ、さらに、文章全体の要旨をまとめるといった固定化した形式的な指導過程が多く行われており、そのことに対する批判的な意味も含めて、国語科の学習のあり方自体が問われているのである。

しかし、国語科の授業における内容と形式の問題は、教材のみに大きく片寄っており、学習者がいかに学ぶかというレベルまでには至っていない。そこで、学習者が国語科の授業を通して何をどのように学ぶのかということを、学習者自身に自己の学びのあり方を学習の跡付けとして自覚的に捉えさせることの必要性が浮かび上がってくる。それは、国語科の学習過程にリフレクション過程を取り入れた授業において具現され则认为る。

## 3. リフレクション過程の意味

本論考でいう reflection とは、Lee S. Shulman のいう、教師の pedagogical reasoning の過程におけるモデル<sup>(1)</sup>として示された、① comprehension ② transformation ③ instruction ④ evaluation ⑤ reflection ⑥ new comprehension の「⑤ reflection」とはその意味を異にする。Lee S. Shulman のモデルでは、教師の pedagogical content knowledge が取り上げられている。本論での reflection は、指導者の教授上の方法ではなく、学習者の学習の過程における方法である。

これまでの国語科の授業における指導過程は、対象とする教材の内容の読み取りというレベルでのものであった。それは、今日の国語科教育、特に読解指導における解釈学的方法によるものと考ええる。さらに、その解釈学的方法への批判として行われるようになった一読総合法もまた、教材の内容に、その学習のあり方が定められる傾向にある。それらのことは、国語科の授業が、教材の内容に大きく関わり、教材の内容の読み取りのみに授業の主眼がおかれているからにはほかならない。言い替えるなら、国語科の授業では、教材の内容の読み取りができれば学習が成立した、としてきたのである。

国語科の授業を、教材の内容の読み取りだけではないとすると、何を学習行為として位置付けるかということが問題となる。国語科の学習を通して、学習者一人ひとりに「学びのあり方

を学習の跡付けとして自覚的に身につける」ことを、授業を行う学級という集団の中で、教材を通して自己が思考・認識・想像したことを相対化し、自己の学びのプロセスを振り返ることによって再構成し、さらに、その再構成することによって吟味し、学んだことの深化・拡充を通して、意味の充実をはかっていくことを国語科の学習として行いたい。そのことを、「リフレクション過程を取り入れた国語科の授業」と呼ぶ。

リフレクション過程では、教材の内容を読み取るというよりも、学習者が国語科の授業を通して自己の内部で対象への意味の充実をはかるか、ということに焦点が当てられる。それは、個の学びのあり方の追究を学級という集団の中での自己相対化を通して行っていくことである。

これまで国語科の授業という教室での「読み」は、教材の内容にかかわりながらも、一義的な読みに収束する傾向があった。国語の授業では、授業の構成要素としての教材の位置は、学習者や指導者と同じ地平の上にある。その位置の意味は大きい。その教材自体が内包し、かつ、ある程度規定している「読み」を、授業による学びのあり方の追究を通してリフレクトすることで、そこからさらに多義的な意味を内包する教材に対する「読み」として、学習者が学習者自身の「読み」を獲得することとなる。また、そのためには、教材の内容が学習者の多義的な「読み」にたえ得るものでなくてはならない。

リフレクトの方法は、こう行われなければならないという固定的なものではない。リフレクトの方法とそれを行うタイミングは、それぞれの学習の過程の中にある。リフレクトを行うタイミングとして考えられるのは、毎時の学習の終了時、一教材の終了時、一単元の終了時、学期の終了時、年度の終了時等、さまざまな時が可能であり、それぞれの時点に行うことの意味がそれぞれにある。そのタイミングは、教材の内容と授業の組織・構成の仕方の両方に大きく関係する。今回のこの論考でのリフレクトは、年度の終わりに、国語科教育指導論の授業全体を見通したものとして行った。そのために、年度当初、院生にリフレクトの意味を学習してもらい、年度の終わりにリフレクトを行うことを、あらかじめ院生に承知してもらっていた。

リフレクトするときに必要なことは、「記録」ということである。学びのあり方を自覚的に跡付けるには、残された「記録」が意味を持つ。今回の授業では、レポーターの「レジュメ」と、記録者の「前時の授業のまとめ」、そして、そのそれぞれにおける「書き込み」が意味を持った。このことは、授業研究において、いかなる「記録」をどのように取り、どのように残し、整理し、読み取るかという、「記録」のあり方の重要性にも通じることである。

#### 4. 国語科教育指導論という授業の意味

この授業のねらいは、次のように設定した。

- (1)、国語の授業についての理想を考える。
- (2)、現実の授業とのズレを捉える。
- (3)、国語の授業における指導者の位置と構えについて考える。
- (4)、この授業自体が一つの国語の授業であることを知り、学習者の学びのあり方についてこの授業を通して考える。

以上のことを、文献と授業研究を通して有機的に捉え、考える。

#### 5. 授業の経過と概要

- 第 1回 4月 17日 国語科教育の研究対象領域についての説明  
 第 2回 4月 24日 これまでの国語科学習過程論の検討  
 第 3回 5月 8日 学習過程とリフレクションの意味  
 第 4回 5月 15日 授業研究とは何か。水越敏行『授業研究の方法論』明治図書,1987.を  
 テキストとして。第1回目  
 第 5回 5月 22日 同上。第2回目  
 ※ 6月 1日 静岡県磐田郡竜洋町立竜洋北小学校における授業研究会に参加  
 ※ 6月 8日 静岡大学附属静岡中学校研究協議会に参加  
 第 6回 6月 12日 静岡大学附属静岡中学校研究協議会に参加しての授業研究  
 第 7回 6月 19日 稲垣忠彦『授業を変えるために カンファレンスのすすめ』国土社教育  
 選書③,1986.をテキストとして。第1回目  
 第 8回 6月 26日 同上。第2回目  
 第 9回 7月 3日 同上。第3回目  
 第10回 9月 4日 同上。第4回目  
 第11回 9月 11日 同上。第5回目  
 第12回 9月 18日 佐藤学『教室からの改革－日米の教育現場から－』国土社教育選書②③,  
 1989.をテキストとして。第1回目  
 ※ 9月 21日 静岡大学附属浜松中学校研究協議会に参加  
 第13回 10月 9日 静岡大学附属浜松中学校研究協議会に参加しての授業研究  
 ※ 10月 16日 静岡大学附属静岡小学校研究協議会に参加  
 第14回 10月 23日 佐藤学『教室からの改革－日米の教育現場から－』国土社教育選書②③,  
 1989.をテキストとして。第2回目  
 第15回 10月 30日 同上。第3回目  
 ※ 11月 1日 静岡大学附属島田中学校研究協議会に参加  
 第16回 11月 6日 静岡大学附属島田中学校研究協議会に参加しての授業研究  
 第17回 11月 13日 佐藤学『教室からの改革－日米の教育現場から－』国土社教育選書②③,  
 1989.をテキストとして。第4回目  
 ※ 11月 15日 静岡市立安東小学校研究協議会に参加  
 第18回 11月 20日 静岡市立安東小学校研究協議会に参加しての授業研究  
 佐藤学『教室からの改革－日米の教育現場から－』国土社教育選書②③,  
 1989.をテキストとして。第5回目  
 第19回 12月 2日 これまでの授業のまとめ。リフレクトの説明と提出の要請  
 第20回 1月 8日 リフレクト第1回目。一人ひとりのリフレクトの読み合い  
 第21回 1月 22日 リフレクト第2回目。一人ひとりのリフレクトの読み合い  
 第22回 1月 29日 リフレクト第3回目。一人ひとりのリフレクトの読み合い

この国語科指導論の授業に参加した院生は、以下の6名である。

G 男 教職1年(中学校)経験者(国語科教育学専修)

I 男 教職6年(小学校)経験者(教育学専修、免許状は理科であるが、国語の授業に関  
 心がある。)

- K 女 学部卒業生（国語科教育学専修攻）  
 L 女 中華人民共和国からの留学生（国語学専修、中国では、医学を専攻していた。）  
 M 女 学部卒業生（国語科教育学専修）  
 T 男 教職9年（小学校）経験者（国語科教育学専修）

## 6. 授業の進め方

1,記録（前回のまとめを司会の時に提出）→2,司会→3,レポーター というローテーションを用いた。レポーターは、自分のレポートする前回に司会をしており、さらにその前回には記録をまとめている。そのため授業の流れを把握した上で自分のレポートを行うことができた。この授業では、授業という事実の中から学習者の学びのあり方を追究しようとしているため、できることならば、小・中学校での国語の授業を継続的に実際に見たり、実際に授業を行った中から、国語科の授業のあり方についての考察を行いたかったので、誰でもが公に参観することの可能な静岡大学の各附属小・中学校の公開研究授業をその対象とした。佐藤学『教室からの改革 -日米の教育現場から-』国土社教育選書②③にもあるように、授業の実践的改革は、実践者と研究者とが、授業という事実を共有しながら、共同で、しかも継続的にそのあり方を研究していかなければならないと考える。これまでの研究授業に多くあるような、研究会当日にはじめて授業を見て、それについての印象批評的なコメントをいくら行ったところで、授業研究にはならない。それは、研究者が、助言というかたちで授業研究に関わることに問題の所在があるが、これからの授業研究においては、研究者もまた、日常的に授業実践と関わり、実践者と共同で授業を作っていく必要がある。それは、授業の計画の段階から実践、検討、反省まで、実践者と研究者が授業について責任を共有していくことになる。このような授業研究を展開していくことが、今後の大きな課題でもあるが、このような授業研究は、福井大学とその附属小学校において既に行われており、高木も福井大学在職中に参加した<sup>(2)</sup>。

授業の方法は、テキストをベースとしながら、そこに書かれていることの吟味を、その内容についての授業の参加者個々人の考えをそれぞれのコンテキストと関わらせてディスカッションを通して進めて行った。レポーターは、テキストの内容の紹介や要約だけではなく、レポーター自身のこれまでの国語の授業や指導者として国語の授業をどのように行ってきたか等、という自己のコンテキストをも含めて考察を行った。また、研究授業に参加しての授業研究では、授業に取り上げられた教材の吟味・教材研究、配布された資料と紀要の検討、VTRによるカンファレンスを行った。この授業研究も、院生のコンテキストを基に行った。

リフレクトの整理の仕方は、特に指示をせず、院生に自由に記述をさせた。そのため、6人が6様の整理を行っているため、それぞれを比較しながらリフレクトのありようを捉えることが難しかった。そこで本論考では、まず、授業の流れに沿って記録を行っているM女のものを全体の流れを追う縦軸として取り上げ、他の院生のものを横軸としてそれに絡めながら考察を加えた。

## 7. 国語科教育指導論におけるリフレクト

以下、枠内の記述は、全てM女のリフレクトとして記述した内容であるが、＜授業の内容＞と＜リフレクト＞は、M女のレポートに記述したものを高木が項目に分けて、以下に示した。

## ・第1回以前

## ① なぜ受講したか

## ア 国語科教育専攻だということ

- ・国語科教育原論・課程論・指導論は受講しようと思った。
- ・教職希望だし、学部時代に具体的な指導に対する講義内容がとくになかったので指導論を受講する必要性を感じた。

## イ 「国語科指導論」 に対しての意識

- ・指導論＝方法論→国語科教育指導方法と早とちりした。だから、さまざまな方法や、教材に即しての具体的な指導について勉強できるのだらうと思ってしまった。

## ウ とにかく卒論が書けて、卒業できたのでホッとしていた。

教養の頃は専門の授業があまりなかったし、小専国語は受けなかった。学部生になって、3年の頃はやたらと教材研究がつまっていたし、4年になっては教育実習と卒論で、ふり返ってみると専門の国語の勉強なんて少しもやれていない。身についていないようで、あと2年院で勉強できるということが幸せだった。(これが院への進学理由でもある)。教育実習の思い出がまだ生々しくて、この2年で何とか少しでも力をつけたいと思っていた。

卒論の出来に不満足で、修論に対する焦りを感じていた。

学部時代の友だちはみんな就職してしまったので、院では一から自分の力でやっていかなければならないんだ、どうしようと思っていた。

静岡大学では、国語科教育の領域を卒業論文で対象とする学生に対しても、3年生では、教材研究・国語(2単位、通年)、国語科教育法(4単位、通年)の2つの講義しか開講されていない。しかもその2つは、教職科目であり、1クラス当たりの受講者数は120名前後である。4年生の前期に教育実習6週間(基本実習4週間、異種校実習2週間)とぶつかりながら、国語科教育特講(2単位、前期)が設けられているが、このM女が学部在籍した年は、教官の病気により開講されていなかった。したがって、このM女は、卒業研究のための国語科教育研究室におけるゼミが、本格的な国語科教育研究との出会いであった。そのことも国語科教育指導論の授業の受講理由の一つとなっている。この時期、M女自身には、国語の授業に対する、確たる考えは持っていなかった。その不安も語られている。

また、学部卒業後、教育実践を行うことなく、すぐに大学院に入学したK女も「現場を知らないコンプレックスがあった。」と述べている。

一方、教職経験6年で現職派遣のI男は、これまでの6年間に小学校における教育実践の中で形成されてきた問題意識を各年度ごとに整理している。その整理のはじめに、リフレクトの意味を次のように捉え、記述している。

このように書くということは、「変容」を考えたときに変容前の状態(情報構造)との関わりの中で指導論の講義(刺激)内容を選択し、変容(情報構造の組み換え)が起こると認識しているためである。変容前の状態を明らかにすることが、私にとっての「指導論」の意味が見えてくると思う。

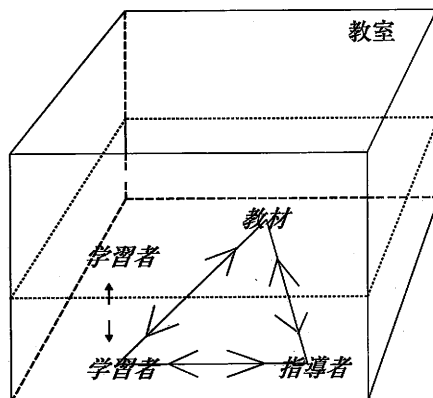
ここには、単に知識の伝達というレベルでの学習の捉えではなく、自己のコンテキストの中に学習を組み込もうとしている姿勢を見ることができる。そして、ここまでの自己の問題意識のあり方の項目を21項目、羅列してあげている。その中で、とくにこの時期問題としていたのは、「4,授業とは一学力一頭の中では、」「17,哲学と実践、」「19,不易と流行ー現在の教育の問題、」「20,成長、変容、」の4つの項目である。I男は、自己の体験に基づく授業実践の中から自分なりの課題意識を持って、大学院に入学してきたことがわかる。

M女とI男との問題意識のあり方は、教職経験の有無によるものであり、当然といえば当然ではあるが、授業をうける前段階でその意識のありように大きな違いが認められる。ここで問題となるのは、国語の指導者としての授業実践の経験の有無ということである。教育実習以外に授業実践の経験がないM女は、国語の授業のあり方について、実体験ということを通して語ることができない。このような院生の存在は、典型であり、授業としては、このような院生をどのように成長させるかということも、教師教育の問題として存在する。M女は、この授業のリフレクトを通して、この後、国語の授業の「おもしろさ」について考えるようになる。

・第1回 4月17日

<授業内容>

- ・国語科教育法の研究領域についての説明と多数の必読書の紹介  
国語教育理論研究<国語教育史学・国語教育科学>、  
国語教育実践研究<内容研究・教材研究・授業研究>、  
比較国語教育学、国語科教育のための諸学
- ・国語科授業の構成（要素の構成）



教室=コミュニケーションの場

学習指導過程-学習者の学びのあり方・いかに学ぶか

言語行動力の育成 認識力・思考力→「ことば」として自分の生きていく力に転化

- ・テキストの紹介→ローテーションをきめる

<リフレクト>

・「国語科教育法の研究領域」についての説明をありがたく聞く。レジュメをもとに体系的な説明を受けると、やることの位置が見えてきて頭の中が整理されていくような気がする。しかし、ほんのいくつかの資料を紹介されただけで早くも絶望的になる。知っている本がない。

・「国語科授業の構成」によって、私には学習材→授業者という視点と、学習者間での立体構造という視点が欠けていたことに気づく。国語の授業では子どもが考えることが大事だと思いつつも、どこかに“教える”という意識が深く残っていたのだと思う。(そういう発想しかできなかったのかも知れない。このあたりがやはり不勉強)とくに、学習者間での立体構造という視点のなさは、教育実習中の指導案や、授業構想に表れており授業が空回りしていた大きな原因の一つだと思う。

・「言語行動力」ということばがわかるようでわからなかった。

「言語(ことば)」や「行動」「行動力」ということばとらえ、あるいは、「言語」と「行動力」の結びつき、「言語行動力」の意味するものがイメージできなかった。「認識力」「思考力」といった時、それだけなのかな?と思った。

この第1回の授業では、国語科教育の研究領域を高木が整理したプリントを配布して、講義を行った。このプリントは、国語科教育の研究対象領域を、理論研究と実践研究とに分けて様々な対象領域の各項目をこの2つの内容に大きく分類することによって整理したもので、実は、高木が自分の研究を対象化するために、1987年に整理したものである。それは、高木が自分自身のために行ったものであり、当時を振り返ると、その時点では、国語科教育の対象領域が未整理であったために、これを作成した。このプリントによる講義について、T男は、次のようにリフレクトした。

領域が頭の中で整理される。これからやることがどのような領域の中のどのような部分なのかかわっていることは「主体的な学び」の姿勢に必要である。

それは現場の授業でも同じである。これからの学習の全体の流れをおおよそつかめること。今の学習が全体の中のどのあたりに位置するのか。それまで何をしてきて、これからどこにむかっていこうとしているのか。学習者はそうしたことに常に自覚的でありたい。

このプリントについては、M女もT男と同様な感想をリフレクトの中に示している。指導者の学習内容への整理と理解が、学習者においても同じであったということがいえる。

この回、M女は、「国語科授業の構成」という講義を聞いて、国語の授業における学習者間の相互啓発ということの大切さに気付き、教育実習中の自分の授業への反省を行っている。学習の場=教室におけるコミュニケーションの関係についての視点を獲得したということが出来る。

・第2回 4月24日

<授業の内容>

- ・今までの国語の授業－国語の授業のパラダイムについての説明  
訓話→ヘルバルトの5段階教授→垣内松三→三層読み→単元学習→一読総合法→興水稔  
(基本的指導過程)  
従来の国語の授業は、指導者が教材をどう教えるかであった。
- ・高木先生の論文を読む  
「国語科教育と学習過程－『学習過程』という用語をめぐる－」<sup>(3)</sup>  
「教材の『読み』と、読みの『自覚』－リフレクション過程を取り入れた『読み』－」<sup>(4)</sup>

<リフレクト>

・指導過程の史的展開を追ったことなどなかったので、すごく興味深く感じた。いろいろな理論が出てくるにはそれなりの背景があるというあたり前のことを知った。そして、いろいろな理論がかかえる背景を知りたいなあという思いと、いろいろな理論が実際の授業の中でどのように活用されているかを知りたいなあという思いがわいてきた。けれど、未だに思いのまま。理論には背景があるという認識は、国語科教育課程論で論文を読む際に役立っている。

この第2回も講義が中心となっている。高木は、この回の授業を意図的に仕組んでいるが、そのことについて、I男は、リフレクトの中で、次のように述べている。

この時の講義は、今かんがえると、「国語」の歴史的背景をおさえてから「指導論」をとらえようとしている先生の意図がわかる。

T男は、「理解の指導過程の史的展開」と題して、次のようにリフレクトを行っている。

教師は、今までの教育の歴史をしっかりとふまえて教育活動を展開すべきである。自分の狭い直接経験の中だけにとじこもって教育を行うのは子どもや社会に対する犯罪だとも考えられる。

国語科の免許を持っている者は、こうした「理解の指導過程の史的展開」など血肉化していなければならないのである。(もちろん自分にいっている)

国語科教育研究における歴史研究の意味についての自覚化を図ることができたようである。それは、ただ単に歴史を知るというのではなく、自分の行ってきた国語の授業を相対化して捉え直し、授業実践に生かしていくということではなくてはならない。

G男は、この第2回の時点へのリフレクトの中で、それまでの自分の授業について、次のように述べている。

4月24日の授業で「今までの授業は指導者中心の考え方(指導者がやりやすいように)。

やはり学習者中心であるべきだ」ということばがあったが、これは今までの私の授業観そのものを指摘されたかのような感覚だった。しかしここでは、自分本意の授業であったという反省のみで、それがどういうことか全くわからなかったし、どうすることが学習者中心といえるのか全くわかっていない。

このことについて、G男は、この回以降、問題意識を内在化させていく。5月8日のノートには、次のように書いてあるトリフレクトの中で述べている。

「教師も読み手の一人である」ということが書いてある。これ以前の自分は、教師の読みに子供を近づけることしか考えておらず、それが当然のことだと考えていた。

G男は、これまでに形成されてきた自身の国語の授業に対するパラダイムの転換を行わなければならないと気づき、それまで行ってきた国語の授業の捉え直しを、この時点ではかろうとしていることを見ることができる。

国語科教育史における指導過程の検討を通しての指導者としての授業のあり方の検討が、院生にとっては、今日の国語科の授業のあり方についての問題意識の啓発となったようである。

・第3回 5月8日

<授業の内容>

・高木先生の論文を読む

「この『学習過程』という用語を考えるに当たり、まず学校教育の表となる主役は子供達であるということを確認しておきたいし、そこから今一度、学校教育、その中の国語科の指導を考えたい。」

→読者論、多様な答の過程

「『個』としての『学習者』にこだわりたい。」

「学習者がいかに『学習』するかということに焦点を当てたい。」

「そのためには、学習者ひとりひとりの『学びのあり方』が問われなければならない。」

→指導者＝授業を組織・構成

リフレクション過程の必要性

<リフレクト>

・内容については“すごいなあ”という思いがして、共感する部分がたくさんあった。

論文の文体に触発されて、思い切って質問をした。

=疑問に思ったこと=

①学習目標は設定できるのか。

②学習過程は学習者の論理であると言った場合、子どもが違えば変わってしまうのだし結局教師には間接的に推し量ることしかできないのではないだろうか。

③学習過程とか深まりということについてもっと詳しく説明してほしい。

この論文を読んで、指導論をやっているという思いが深まった。でも、不安もいっぱ

いあった。

= 共感したこと =

- ①学習者主体のとらえ } でも、授業をどうやっていくのかはわからなかった。
- ②教師は組織する } 実習中の指導教官、薦本先生の姿を思い出す。
- ③リフレクション過程の重要性

実際にはどう行うのか、ノートをどう活用するのか、ノート以外の方法はないのか、授業自体とのかかわりをどうしていくのか、リフレクトすることを子どもはどう受け止めていかしていくのか。

この第3回で、国語科教育指導論での高木の講義形式の授業を終えた。この回以降は、院生のレポートを基にしたディスカッションを行った。そこで、この回に、高木が自身の国語の授業に対する考え方と、リフレクトの意味について、説明した。リフレクトの意味は、この時点<sup>(5)</sup>で高木自身も、考えている過程にあり（現在も継続中）、未整理であったり考えが十分でなかったりしている。本論考での「3、リフレクション過程の意味」として取り上げたものは、本論考を書いている時点のものである。

この時点での高木の考える「リフレクション過程」について、M女は、その実際の方法と授業との関わりについて不明な点を指摘している。高木の「リフレクト」の内容は、この時点で高木自身にもまだ明確にされてなく、その欠点が指摘された。

M女の指摘は、リフレクトの方法に関する疑問であり、その確立を今後めざさなければならぬが、あまり固定化した方法では、学習者個人の認識や思考を跡付けすることがかえって難しくなる。院生の行ったリフレクトも、高木が細かな方法論を示して記述させたのではなく、自己の学びの過程を自分なりの方法でリフレクトしたものであり、各人の個性がよくでたものとなっていると考える。

T男もまた、感想と問題点を次のように述べている。

ここではリフレクションを行う以前の学習過程のあり方は問われていないが、それは当然問われるべきものと思われる。

リフレクトの積み重ねは、その前の学習過程における読者を、「自意識を持った読者」「自覚的に読む読者」に育てていくものと思われる。

リフレクションの意義はわかるが、問題は方法と時間と学習者の意欲である。

さらに、K女も「リフレクトしたものはどう扱われるべきなのか。」と、疑問点を出している。

T男の指摘は、学習の過程を跡付けてリフレクトすることを認めた上で、その前段階としての学習内容のあり方に対しての問であった。そのことは、「3、リフレクション過程の意味」で、国語科における学習内容は教材の内容との関係にあると述べたように、国語の授業においては、学習者が何を学ぶかということが学習の対象となる教材の内容に大きくかかわり、それに規定されてくる。そこで、教材の内容に多義的な意味が内包されているという教材自体の質的な高さが、国語の授業では求められる。

それでもこの回、学習者の様々な「読み」の過程を保証する方法としてのリフレクトの意味は、理解されたようである。

## ・ 第4回 5月15日 (M女は欠席)

## &lt;授業の内容&gt;

・ 水越敏行『授業研究の方法論』明治図書,1987,序章～Ⅳ章

Rep: G男

この回から、テキストを基にしたがのディスカッションにはいる。まず、教育学の分野での授業研究の方法について、どのようなかについての検討を行った。ここでは、テキストに書かれている内容を学ぶのではなく、書かれていることについてどう考えるのかということ話し合った。K女は、「テキスト＝学ぶものという捉えかたがかわる。」とリフレクトの中で述べている。

## ・ 第5回 5月22日

## &lt;授業の内容&gt;

・ 水越敏行『授業研究の方法論』明治図書,1987,Ⅷ章～Ⅺ章

Rep: I男

- ・ 教師が持つべき技能
- ・ 授業の設計・実施・評価の手順←《前提》内容・目標の構造化
- ・ 子どもの論理の必要性
- ・ 思考過程のモデル図
- ・ 授業記録の研究→ビデオの活用論へ、竜洋北小の付箋法

## &lt;リフレクト&gt;

・ 私が記録係のせいもあって、頑張って聞いた。でもよくわからない。特に前半の話は、「現場」を知らないということ、そのことがどれほど致命的かを思い知らされる。(ショック。そしてその後もショックは続く)。校内研修は学校間の差が大きいと思っていた。私が教育実習へ行った市内の小学校は、前時の授業も指導案が配られて、学校中の先生が参観しており、力を入れてやっていたと思う。それでも附属中の先生に言わせれば「思いつき(非科学的)」なのだそう。だから、竜洋北小での研究の様子を聞いたときは、ああやって頑張っている学校が少なからずあるんだと感激した。

・ 「国語科の授業研究は何のためにするのか」「現実には授業研究はどのようにやったらよいのか」

この時はそれまでの流れもあって、授業研究は子どもの学びのあり方の研究(とくに個と個のかかわり)だ。だから、授業分析も行うのだと思っていた。だから、教師の力量をのばすためのものであってよいのか?という意見に賛成だった。今も基本的には変わらないけど、たしかに教師の力量をのばすためだけじゃない、でも、(授業をやった先生も、見ていた先生も)力量をのばすことができなかったようでは……と、(目的ではなくて)成果における授業研究の意味が気になる。

断言はできなかったけれど、方法は目的に規定されると思った。

(この頃は、子どもの学びのあり方を探ることの目的・意味についてまでは深く考えてはいなかった。)

この第5回あたりから、「授業の目標について」と「授業研究とは何か」について、院生それぞれが自己のコンテクストと照らし合わせて考えはじめた。

この回の課題として、「国語科の授業研究は何のためにするのか」「現実に授業研究はどのように行ったらよいのか。①教師の力量をのばすため。②子供の学びのあり方を探るため。」を、国語科における授業研究ということについて考えるための拠り所として設定した。

各院生の問題意識とその捉え方がまちまちなので、ここでは、M女だけに焦点を立てて、その課題に対する考え方を見ることとする。

この時点でも、M女は、自分の授業実践のないことをマイナス要因と捉えている。実践の経験のないところからの方がかえって経験主義的な固定化した国語の授業に対するパラダイムの転換は図りやすいと思うのだが。

ここで、M女は、分析のみを目的とした授業研究から、授業の成果を見る授業研究に着目しはじめています。そこには、方法と内容とに関する意識化がされはじめていたと見るができる。

#### ・第6回 6月12日

##### <授業の内容>

##### ・附属静岡中の研究授業について

附属静岡中の授業案について－生徒のタイプ分け

附属静岡中の授業方法について－教師の役割・生徒の活動の仕方、6つのズレ

##### <リフレクト>

・附属中の授業を批判的に見るができなかった。(自分の考えとか授業像というものが持てていない。)

・生徒のタイプ分けが多少極端だなということは感じたけれど、タイプ分けすることの意味が、厳密に生徒の実態を分析することよりも、教師の願う生徒の読み(A)へ到達するための過程を生徒間のかかわり(様々な読みのかかわり)で表すことにあるのではないかと思った。

・「附属の授業はすごい!!」と幾度も聞いていたし、私自身、教師がおしつけるのではなく生徒自らが読み進め授業をつくっていくという様子にあこがれていたもので、教師の役割(活動)を疑問視する意見に驚く。

附属静岡中学校の研究授業を見て、授業そのものの内容を対象とするのではなく、授業研究のあり方に焦点を当てて、国語科教育指導論の授業を行った。

ここでのM女のリフレクトの記述は、次のI男の意見に対するものである。I男は、第5回の5月22日の課題を附属中での研究授業に当てはめて、授業を次のように捉えた。

この観点から附属中の授業研究（研究協議）をみると、いくつかのずれを指摘することができる。

- A：参観した教師の意識と附属中の研究のずれ
- B：参観者と授業者のずれ
- C：授業者と子供のずれ
- D：子供と子供のずれ
- E：現実の授業の印象と記録のずれ
- F：理論と実践のずれ

I男は、現職派遣の教師であり、その授業実践を見たり研究に対する姿勢を見ても、すぐれた小学校の教師である。院生の仲間からも、一目おかれた存在となっている。そのI男が附属中の授業を批判的に捉えたので、授業実践の経験の少ないM女は、このようなりフレクトの記述をしたようである。

・第7回 6月19日

#### <授業の内容>

- ・稲垣忠彦『授業を変えるために カンファレンスのすすめ』国土社教育選書③,1986 第1章

Rep：K女

- ・学校の基本①～④
- ・「カンファレンス」ということば
- ・「個」と「集団」の関係

これまでの学校に対して、これからの学校に対して、どう考えるのか？

稲垣氏の指摘（第1章）に対してどう考えるのか？

「個をのばす」とはどのレベルか→安東小学校

「個」のとらえ方が違えば、考え方も変わる

「個」の徹底⇒学校教育は不成立

「個」と「集団」との統一を創造する場である点がポイント

現実の個別化は、内容論でなく形態論

「個を生かす」——生懸命考えれば生きたのだ

#### <リフレクト>

- ・私の考える「個を生かす」

「個」を尊重する（個のための個）

「個」を集団に対して役立たせる（集団の中での個）

※いかされる場はあくまで集団だ

「個をいかす」とは「個を生かす」なのか「個を活かす」なのかと考えていた。私の立場は、「個を活かす」の方。それはいかされるとはどういうことだろうかと考えたから。

授業（全体・集団）の中で、自分の意見が意味づけられたら嬉しい。そんな時、集団の中

での自己の確かさを感じられる。第一、国語の授業で「個をいかす」とはと考えるなら、既に前提が授業じゃないか、と思っていた。

（「個」としての独自性の発揮ということはあまり考えていなかった）

第7回、第8回は、「個」と「個と集団」について話し合った。

この頃から、この授業の参加者の中に、「学習者」ということについての意識が芽生えたようである。そのことについて、G男は、次のようにリフレクトしている。

こうして振り返ってみると、私の中で「学習者意識」がめばえたのは、6月26日の「個を生かす」の話し合いの前の授業あたりからだと思われる。これがきっかけでいろいろな面（教材研究や授業組織など）においても「学習者意識」が強まっていったようだ。

それまでの授業の展開が、附属静岡中の研究授業の参加を契機として、学びのあり方の具体的追求という問題に降りたとき、学習の主体である「学習者」に焦点化されて行ったものと考ええる。

#### ・第8回 6月26日

##### <授業の内容>

##### ・学校における「個」の問題

「個をいかす」とは一斉学習の限界性の中からでてくる。

“個別化”とはどういうことができた時に言えるのか。

毎回同じ生徒ばかり活躍していたら、特定の個がいかされているだけ

→ひとりひとりが成長していくこと＝「個を生かす」

「個をいかす」の2側面（指導者の側  
学び手の側

##### <リフレクト>

・「個をいかす」ということを考える場合、個の主体性が問題になるのではないかと思った。自分の考えを持とう・深めようという場合はもちろんのこと、集団に対してのかかわりでも、やはり主体性がポイントなのではと思った。

そのことから、子どもたちはなぜ・何のために授業に参加するのだろうかと考えた。願いとしては、授業の中で自分の力をのばしていきたいからとか、授業をつくるのは自分達だからという部分があったらいいなあと思った。でも、実のところ理由はもっと単純なものではないかと思った。

・「個をいかす」と言った時に、その「個」は目に見えるかたちで活動（発信など）していなければならないのか？

→子どもたちに対する教師の視点（意識）の問題

この第8回は、前時の第7回を受けて、全員が、それぞれ「『個を生かす』とは、どういう

ことか」についてのレポートを課題として書いた。M女はそのレポートの中で、次のように述べている。

個が活かされる場面が「集団」であるとき、活かす方向も「集団」であると思う。例えば授業場面で、あるひとり（ある「個」）の発言によって授業（他の「個」→「集団」）が深化した場合。このあるひとりの「個」は「集団」に対して活かされたことになる。それは、おおげさな言い方をすれば、その子（「個」）がいてよかったということになる。そしてここで、「集団」におけるある具体的な「個」の意味づけや尊重が行われる。と同時に、「集団」内で特定の具体的な「個」として認められたということが、1/40の存在としてだけでなく、1/1の存在つまり「私」・「個」としての認識や喜びを「個」にもたらす。

「集団」を「個」の有機的な結合体ととらえるなら、「個」の活かされ方と「集団」のあり方が切り離せないことは必然であろう。

M女の第7回・第8回について、リフレクトで示されている考え方は、上記の第8回、6月26日に提出されたレポートの内容に既に示されているものである。特にM女独自の「いかす」「生かす」「活かす」のことばの使い分けから、授業という場の存在を、「個」という存在を捉えるときに既にその対象として捉えて意識化していることが分かる。そこでは「個」を学習主体として捉えていることが認められる。

I男もまた、この第8回について、リフレクトのまとめとして、次のように述べている。

まず、個性の中身（質的差）をこそ問題にすべきであり、質的差異性が生きる（個が生きる）のは集団の中でこそであると結論づけることができよう。

この第8回の時期でのM女の「個」と「集団」に対する捉え方は、教職経験者I男の捉え方と通じるものがある。このように対象を捉えることは、教職の経験をふまえなくとも、問題意識の設定のあり方によって、その追究が可能であるということが出来る。

#### ・第9回 7月3日

##### <授業の内容>

・稲垣忠彦『授業を変えるために カンファレンスのすすめ』国土社教育選書③,1986 pp.13-103

Rep: K女

・カンファレンスの視点での授業研究 A～I

国語科ではカンファレンスはダメ!

授業にいかすことはできるのか?

授業研究になりうるのか?

→カンファレンスの目的は教師の力量形成だが、発想として教師主導の授業  
傍観者的で授業をつくりかえていく研究になっていない。

・国語科では何が出来るのか。

# <リフレクト>

- ・ことばの背景には発想があるということがわかっていなかったので、「カンファレンス」ということばに対するこだわりが理解できなかった。
- ・レポーターの「教師の見えることを発見していることととり違えているのでは」「授業研究のしかたとして、授業を見る視点のあいまい性を指摘している」という感想を、なんてシャープなんだろうと感心し、本を読みとばしてしまう自分の姿勢を反省。
- ・授業研究をみんなで考えていくものとするに反対はしないが、個人的には、私自身の問題点をいろいろと教えてもらえる場面があったらいいなと思った。（でも人にはそれぞれ異なる立場がある……）

教育の場における実践者と研究者のあり方について、院生に考えてほしいためにこのテキストを選んだ。

この時期、M女は、第7回・第8回のような、理念を自分なりに考えていくという課題には、それまでの自己のコンテクストを基にしながら思考するが、今回のように、授業という事実を捉えだすと、「私」の問題にしまい、「私自身の問題点をいろいろと教えてもらえる場面があったらいいなと思った。」と、身を引いてしまっている。稲垣氏のいうカンファレンスの意味が、実践ということばと相対化して捉えきれていない。

・第10回 9月4日

## <授業の内容>

・稲垣忠彦『授業を変えるために カンファレンスのすすめ』国土社教育選書③,1986 pp.104-131

Rep: T男

- ・稲垣氏が現在すすめている研究と仕事 “教師と研究者の会”
- ・日米の授業比較

↓

「教材研究をきちんとやることによって、授業が柔軟になる場合と、逆に硬くなる場合がでてくる」のか？ 教材研究とは？

教材研究はすればするほど柔軟にこそなれ、硬くはならない。 }

半端な教材研究ではかえって子どもが見えなくなる

→教師個人の力量の問題

では、教材研究で何がわかればよいのか？

国語の教材研究とは

素材研究の側面-素材の意味の多義性を知る ⇨ 柔軟になれる

教師が“答え”を設定→そのためのプロセスを細かくたてる ⇨ 硬くなる

×教え方を考えるためのもの

○多義的な答を見つける

### <リフレクト>

・教材研究を指導案づくりではなく、むしろ、教材解釈のようにとらえていたので、教材研究によって授業が硬くなるとは思えなかったし、力量次第という考え方にも賛成できなかった。思い描いたものが違っていたのかもしれない。教材研究のことで思い出したことは実習中の指導教官の姿だった。「授業中に生徒が（今まで教師が）思いもよらないところと結びつけて考えたりすると、すっげえなあと思う。」と言ったことば。それから、文章にはそうとは書かれていなかったけど、体が不自由になってきた主人公の母親の姿に「僕はこの母親はリ्यूマチかなにかなんだと思う。」と感想を書いた生徒について「彼のこういうやさしい心を大事にしたい。」とも言われていた。教師も読者なんだと思った。授業が柔軟になるかは、教材研究の深さよりも、その教師の授業観に深く関わることだと思う。

この第10回に問題となったのは、稲垣忠彦『授業を変えるために カンファレンスのすすめ』にある「教材研究がきちんとやられてることによって柔軟になれる場合がたしかにあります。だけど逆に教材研究を細かくやることによって非常に硬くなるという場合もある。」(p.128)という箇所である。K女が、「『教材研究』の捉えかたをあらためて考える」とリフレクトを行っているように、院生の全員がそれぞれの考える国語の授業を念頭にいれながら、稲垣氏の教材研究についての記述に、それぞれの反応をしている。

現職の小学校教師であるI男は、リフレクトを行う中で、稲垣氏とは逆に「教材研究不足のために授業が硬くなった」例を報告している。さらに、「授業が硬くなる」ということの原因分析を行い、それを教師の授業での力量においている。

このことは、1年間ではあるが、教職にいたG男もまた、リフレクトの中で、次のように述べている。

教師は自己の解釈を持っていながらも、授業中に子供の解釈を受け入れる気持ちや姿勢がありさえすれば、教材研究の段階で不十分であっても授業が成立しているのでは、

M女は、I男、G男とも違い、国語の教材研究を教材解釈として捉えた上で、その解釈の多義的な意味を知ること、そしてそれは、教師の授業観に関わっていることを捉えている。M女は、実際の教壇に立ったことは教育実習の経験しかないが、その教育実習中の指導教官の姿を通して、その理想とするところを述べている。I男、G男が自己の体験から問題点を対象化しているのに対し、M女は、現実と自己の理想との接点で対象を捉えている。

### ・第11回 9月11日

#### <授業の内容>

・稲垣忠彦『授業を変えるために カンファレンスのすすめ』国土社教育選書③,1986.  
pp.132-190

Rep: T男

・戦前と戦後の教師教育の比較

- ・ レポーター自身の教師生活の振り返り
- ・ 大学と教師教育や現場とのつながり

<リフレクト>

・ 神様のような実践家の個体史ではなく、ひとりの教師の確かな歩みに接し、驚く。教師の力量はその教師がどれだけ真剣にやってきたかで決まるのではないかと感じた。そういう機会はシステムとして外側から保証されるべきかは程度とそのシステムの主体の問題だろうと思った。内側からの動きが、何によって起こるのかがとても興味深かった。

この第11回は、T男のレポートであった。時間のほとんどの部分でT男の教師としての歩みについて、実体験を踏まえての話となった。T男がどのように小学校教師としての力量形成を図ってきたか、という話は参加者の興味をひいた。

その内容について、I男が自分自身のリフレクトに整理し、考察を加えているので、ここではそれを取り上げる。

I男は、教師の力量形成にカンファレンスの方法の有効性を認め、また、他者の授業と比べることで自分の授業（体験）がより見えるとしている。そして、力量形成を次のように整理している。

- ①、体験（実践）を自分の中に受け入れる「受容能力」育成
- ②、体験（実践）を自分なりに再構成する「意味付け能力」育成

さらに、次のように続けている。

Tさんも先輩の厳しい言動を受容し、これが大事だと意味づけたことでその後の実践が変わっていったと考える。

また、再構成するには、現在の自分とのギャップ（矛盾）が必要であることを考えると、力量形成には、個別的な面が強い。制度によって力量の形成は真にはかれない。むしろ制度によって研修の場が与えられる以前に自分の体験（実践）が必要であり、自分の実践を生み出す意欲こそ重要である。また、力量形成（成長）のプロセスも見えてくる。1、矛盾の自覚。2、経験と照らし合わせる。3、跡づける（再構成する）。

上記の内容がディスカッションに提出された。レポーターであったT男は、自己のリフレクトの中で「やっぱり教師の力量をもっとも向上させるのは、『憧れる教師の存在』なのではないか。」と、授業におけるディスカッションを通して、力量形成における自己相対化による自己の成長をリフレクトしている。

M女にとって、T男の力量形成の個体史は、現実の問題として身近に感じられたものの、自身が教師として力量形成を図った体験のないものには、この回の感想を持ったというレベルのリフレクトとなってしまう、自己の問題として力量形成の問題の所在を明確に焦点化できないままに終わっている。

## ・第12回 9月18日

## &lt;授業の内容&gt;

・佐藤学『教室からの改革 - 日米の教育現場から -』国土社教育選書②③,1989. 第I章

Rep: M女

・アメリカの3つの児童生徒中心主義教育校の紹介



伝統とは? 日本の教育に伝統はないのか?

校長の役割

## &lt;リフレクト&gt;

・「伝統」とか「柔軟さ」というものを具体的に理解することができなかった。日本ではもともとの土壌から必然的に生じ今日まで残るものは少なくないかも知れない。けれども様々な理論や実践が繰り返され積み重ねられていることに目を向けることはすべきだし、それらの評価こそがひとつの出発点であると思う。

・アメリカで実際に生徒主体で、生徒の活動を軸や土台として授業が営まれていることは素晴らしいと思った。どうしたらそういう授業が可能なのだろう。安東小流の薦本先生の授業を思い出した。

・校長先生には、教育委員会とのパイプであり、父兄に対する学校の責任者であってほしいと思う。ひとりひとりの教師が思い切り実践を行える環境・雰囲気を保証してほしい。

佐藤学『教室からの改革 - 日米の教育現場から -』の第I章のレポートをM女が行った。授業の中では、教師の創造性が問題となった。M女がレポートの中で取り上げた「同じ題材を扱っても、教師がその教材の発展性や柔軟性を理解しているときと、たんに誰かの教材を応用しているときとでは、子どもの学習経験がまるで違うんだ。」(同書、P.71)からの発展である。

M女が、リフレクトの中でアメリカと日本の授業の実態へ目を向けると同時に、学校現場で管理の中心となる校長のあり方にも目を向けていることは、注目される。

## ・第13回 10月9日

## &lt;授業の内容&gt;

・附属浜松中学校の研究授業について

はたして学習の価値づけ・意味づけはなされたか

国語科の教科としての独自性はどうなるのか

教材の内容と指導方法とのズレ

## &lt;リフレクト&gt;

・附属浜松中の杉浦先生の授業はすごいと思った。でも、価値啓発ということは難しくていまひとつわからなかった。それでも、学習したことの価値づけをするというステップなり活動は必要なことだと思う。そのために、音読・朗読を取り上げていることは以外だっ

たけど、群読の仕方に生徒が様々な工夫をこらしていることには驚いた。工夫の裏にはそれぞれの「読み」があり、作品への思いがあるのだと思う。(それがあるからこそ自己の学びを振り返り価値づけをすることができるのだと思う。)

・K先生の授業は予想外の内容だった。一口に附属と言っても最初からスゴイ授業ができてしまうわけではなく、教師の長期的な展望と積み重ねがあつてこそなんだということを知った。出発点なり途中経過なりを見ることができたという意味で私にとっては興味深かった。でも授業ではとりあげられなくてちょっと残念。

この時期、M女の授業を見る目はまだそれほど高くはないといえよう。授業そのものを対象化し、その中から問題点や自己に取り入れる点や参考になる所を見いだすことがまだできていない。ここでM女が行ったリフレクトの内容は、授業者の授業内容に対するものであり、授業の目標設定と授業の内容とを結び付けながら授業を見るという、授業自体のあり方の意味を問うところまでには至っていない。このことは、教師経験の有無が出ているとも考えられる。

もう一人の教師経験のない院生のK女は、この日のリフレクトには、附中の授業を取り上げるでなく、ストップモーションを用いた授業研究の感想しか記述していない。

教職経験のある3名は、それぞれいくつかの問題点を捉えながら、リフレクトを行っている。その部分ではあるが、G男、T男、I男の順に次ぎに取り上げる。

G男は、リフレクトで自分の持つ問題意識についての項目を4つ設定している。その中の「(1) 国語科の目標について」で、この附属浜松中の研究を、次のように捉えている。

浜附中の研究授業で、「自己の生き方」に結びつける国語の授業を見て、これこそが国語科の目標の理想的なたて方だと思った。

T男は、次のような項目をあげている。

- ・「自己実現を目指す生徒の育成」を目標に教育活動を体系化していくとこうなるのであろう。一気の遠くなるような努力
- ・国語科学習の全体像、3年間の見通しを持てることのよさ。
- ・教育学的視点から教育活動を体系化しようとする方向ははっきりしているが、国語科としてどうからむのか、子どもはどうかかわれるのか、国語科、子どもの立場に立った実践がまだ煮詰められていない。

I男は、「読む」ということに焦点を当て、その意味付けをはかっている。全体を捉えて次のようにいっている。

価値啓発活動の一つとして本時「読む」ことの意味づけが位置づけられていた。三年間の「読み」をふり返ることで自分にとっての「読み」の価値づけを行う意図があつた。

授業の事実を捉えるということは、それを捉えるものの力量が問われる。授業実践の経験が教育実習だけというM女には、附属中での授業を「見る」ことは、難しかったのかも知れない。

しかし、このような充実した授業を数多くみるという経験を重ねることと、自分で授業を経験することによって、M女の授業を見る視点が、授業者の行為のみに目が向けられることから授業そのものの意味を捉えることへと変容する。そのことは、第16回の授業に取り上げる、附属島田中の研究授業における、M女の取り上げた「面白さ」というキーワードに見ることができる。

・第14回 10月23日

<授業の内容>

・佐藤学『教室からの改革 - 日米の教育現場から -』国土社教育選書②,1989. 第Ⅱ章

Rep: M女

・ある指導主事の働き

・3人目のジョー “臨床教授”

↓

「評価」についての疑問

研究者と現場の交流

3者の結びつき - 現場; 研究者; 大学 (大学院)

<リフレクト>

・アメリカの児童生徒中心主義（進歩主義）教育の実践を知るにつれ、それは日本でも可能だろうか、日本で行う場合なにが問題となるだろうかということが気になり出した。私にとって一番の疑問は評価だった。この実践では評価はテストではないし、ある到達度でもない。成績表だってないかも知れないし、仮にあったとしても、今の日本のものとはだいぶ違うだろう。そうすると評価がひとりひとりの教師の主観にたより、ばらつきが生じるのではないか。また長い目で見た時に、子どもたちにどのような力をつけることができるのだろうか。もっとも、アメリカでやっていることをそっくりそのまま持ち込んだとしても所詮無理があるだろうし、実際アメリカでさえ問題点がいくつかあるようだ。理念や実践から学ぶべきものはあるだろうが、やはり私達の出発点は私達のかかえる問題の中からだろうと思った。

ここまで国語科教育指導論の授業では、テキストを読むことと、研究授業を見ることを通してのディスカッションの中で、国語の授業のあり方を検討してきた。M女はこの第14回で、「理念や実践から学ぶべきものはあるだろうが、やはり私達の出発点は私達のかかえる問題の中からだろうと思った。」とリフレクトしている。

この回の、I男のリフレクトは、次のようになっている。

アメリカの例にも分かるように子供中心の学校を成り立たせるには、まず教師の主体性がある。子供中心にする前提に教師の自由があるのではないか。（中略）

まず、子供中心にするために（その前に）教師が学校の中心（意識の面で）になるべきだと思う。

ここにもまた、I男の実践を背景とした側面を伺うことができる。それに対し、M女の捉え方は、自己のあり方を授業を捉えるときの原点としている。教師経験の有る無しというよりも、授業についての構えのあり方がここではその考え方の違いとなって表れている。M女の授業に対する構えは、自己をその問題に投影させて、一度自己のコンテクストの中をくぐらせてから問題を対象化する傾向にこれまでもあったが、ここでもその傾向を見ることができる。

・第15回 10月30日

<授業の内容>

・佐藤学『教室からの改革 - 日米の教育現場から -』国土社教育選書②,1989 第Ⅲ章

Rep: G男

- ・日本の教育に対する2つの評価
- ・現実の学校
- ・3校での実践
- ・中学校について

中学校は魅力がないか？

子どもに自主的に判断させない→暗記

授業者である教師自身がつまらないようだ

生徒理解が不十分なのは

→附属島田中の研究授業の視点

<リフレクト>

・中学校の先生が部活や生徒指導に追われているというのは事実だろうと思う。そして、必ずしも全ての先生が目的を持って積極的に取り組んでいるばかりではないという側面もあるのだろう。けれども、どの先生も「いい授業がしたい」という思いを抱いていると思う。けれど実際は授業を深める以前の、授業形態を整える段階で四苦八苦していることが多いのだと思う。中学校の授業は小学校のように表面的な活発さはそれほど重要でないではと思う。意見（発言）がでないようでは互いに読み深めることができないから困る。けれども、思いつきの考えではなお困る。やはり、ひとりひとりの生徒が読みを深め自己を見つめることが求められると思う。

それで、私が一番考えたかったことは、<現実の学校>の「学習の抽象化の進行」について。何のために学ぶのか。自分が学んでいることにどのような現実的意味があるのか。そのことを、学習者である生徒自身も、授業者である教師自身もつかんで行くことがどうしても必要なのだと思った。

この第15回は、中学校で1年間教えていたG男のレポートであった。G男の話す中学校の現状に討論がながれ、テキストの読みからはズレてしまった。そのことは、現実の問題としての授業ということに参加者の意識が引かれたからである。

M女は、この回「自覚」ということばはださないが、「学びの意味」の「自覚」ということについて考えている。第10回のリフレクトの中で「授業が柔軟になるかは、教材研究の深さ

よりも、その教師の授業観に深く関わることだと思う。」と、この「自覚」に通じる捉え方をしている。M女にとって、授業における自己の「自覚」の必要性について、この時期に考えている。

・第16回 11月6日

#### <授業の内容>

・附属島田中の研究授業について

（教材研究と生徒理解の結びつき  
附属の授業を一般校の先生はどう見るか

実態の二面性

文学教育で感動を教えることはできるか、できないか

個別と小集団と一斉とを授業組織としてどうかかわらせるか

#### <リフレクト>

・教師の教材研究あるいは教材解釈と生徒の実態の把握・生徒の理解の結びつきを考えるとき、どんなことを対象として考えていったらよいのだろうかと悩んでしまった。教師にも一読者としての自分の読みがある。でも、教材研究は授業のための読みという側面がでてくる。実際に特定の子どもを想定し、その子だったらどう読むかを考えながら読みを探ることも多いのではないだろうか。一方、生徒の実態と一口で言っても、その実態にも2側面があると思う。ひとつは授業としての実態。もうひとつは、個々の生徒の読みの深さという実態。授業中にある生徒から教師がねらうところの深い読みが出されたとして、けれども、みんながその読みに納得できたかどうかは別問題だと思う。

実態をとらえる場合、何を実態とみるか、どういう方法で知るかが問題だなと思った。

・この頃私は「面白さ」について、私にしてはいつになく本気で考えていた。きっかけは附属島田中・附属静岡中の教官のことばや、教職（小・中）に就いていった友だちの話。それから特別研究<sup>⑥</sup>の流れも少しある。

国語科で、国語の授業で「面白さ」って何だろう？「面白く」なきゃいけないのかなあ？と思っていた。

現場の多くの先生はあたかもそれがなければ子どもが授業に参加しないかのように言う（本当は逆で、子どもたちを活動させるものを「面白さ」と読んでいるのかも知れないけど）でもみんな「面白さ」を説明できない。一口には言えないことを「面白さ」と一言で言っている。何度も何度も言っている。

大学では、あまり「面白さ」ということばを聞かない。全然聞かないというわけではないし、みんな心の底では「面白さ」が大切だと考えてはいる。

私は現場の先生に「面白さ」と言われると、返すことばがなくなってしまう。そこには理屈じゃないんだヨというニュアンスが感じられる。

「面白さ」を否定するつもりはない。大事だと思う。だから「面白さ」がなんなのかわを知りたいと思う。（でも未だにわからない。ちょっとはわかるけど……）

この第16回になり、M女はリフレクトの中で、授業という事実の捉え方の視点を手にいれている。これまで、附属島田中の研究授業も含めて5回の授業を見てきた成果であろう。この授業という事実を捉えるには、客観的なものではなく、事例を積み重ねながら主観的に捉えていくしか方法はない。これまでの授業研究では、教育科学として見ようとするあまり、一般化して授業を捉えようとする傾向があった。ここでのM女は、自己のコンテキストの中で授業を捉えようとしており、そのことは評価することができる。

ここでのM女のいう「面白さ」は、国語の授業そのものの内実にかかわることである。M女は、これまでのこの授業の中で、テキストを読むことと、研究授業を見てその授業研究をすることの中から、それらを統一するものとしての「面白さ」という語を提示したと見ることができる。

さらにこの後、M女はこの国語科教育指導論という授業を終えてからも、「おもしろさ」について考察する中で、国語の授業を自分なりに捉えていく。そのことは、本論考の「8、おわりに」で取り上げた。

・第17回 11月13日

<授業の内容>

・佐藤学『教室からの改革 - 日米の教育現場から -』国土社教育選書②③,1989.

第Ⅳ・Ⅴ章

Rep: G男

・アメリカでの変化の流れ- 2つのレポート

・翻って、日本の教師

<リフレクト>

・教師教育については、初任研の話をいくらか聞いた程度にしか知らない。でも、法則化の講習に参加し、自らも同僚とサークルを作っている小学校の先生のことなどを思いだした。また、現場から大学側へ求められているものについても考えてみた。実習中に静大出と常葉出という形で比較した発言を聞かされたこともあった。

私は理論は大切だと思う。でも、現場では理論は実践を支えるものなのだと思う。だから、理論だけでは片手落ちなのだろう。それが現場=教師の切実なところなのだろう。自分の授業をどうしたらよいのが最大の問題で、そのための場が求められていると思う。きっと私も就職したらそう思うだろう。でもそれだけでは……という気がする。

M女は、これまでの学びの中で、現実的な授業の問題と、理論を背景とした理想的な授業との比較を行っている。それは二者択一できるという単純なものではないのだが、実践の体験のないところで、M女はその解決の方向性を見いだせないでいる。このM女の授業研究に対する現実と理想の捉え方は、授業研究のあり方自体の大きな課題でもあるのだが、これまでの授業研究のあり方そのものの転換によって、その解決の方向性を模索することはできる。そこに授業研究の今日の課題があると高木は考えている。これまでは、理論は現実の実践を乗り越えられないまま理想論的に捉えられてきた面もある。それは、実践と理論との有機的な融合がはか

られた授業研究が行われないうままに、授業研究がただ目的的に行われているからと捉えることができる。M女の「でもそれだけでは……という気がする。」ということばに込められた気持ちを明確にするためには、M女自身に「授業とは何か」という問に対する自分なりの答の確立が求められる。

・第18回 11月20日

<授業の内容>

- ・安東小学校の研究授業の感想
- ・佐藤学『教室からの改革 -日米の教育現場から-』国土社教育選書②③,1989 第V章 pp.155-168 「一、教師の実践的な見識を育む」

<リフレクト>

- ・アメリカの2つのレポートは、一体どれほど評価したらよいのだろう。私はあまり積極的に評価したいとは思わない。
- ・教師の専門性は大切だと思うし、創造性も必要だと思う。ただ研修については、どこで、どのように、ということが十分検討されるべきだと思う。校内研修については、どの学校も力を入れた方がいいのではないと思う。結局そこが基本だと思うから。学校間や研究者・研究団体との交流も必要だろう。(研修のやり方についても考えなきゃね)。授業では大きな要素は子どもと教材と教師だろうけど、学校について考えるときには、父兄や地域とのつながりをもっと考えていかなければならないと思う。

授業研究の持つ問題点が、M女によって指摘されている。今日行われている研究授業や校内研修を一般的に捉えることはできないが、しかし、その多くの場合は目的となり、毎日の授業そのものを捉え直すということにまではなかなか至らないのが実状である。

特に、日本の明治以来これまでの国語科の授業で培われてきたものを継承しながら、新たな授業の展開をするためには、国語の授業そのものに対するパラダイムの転換が求められる。例えばそれは、研究授業として提示される授業を1時間単位のものから教材全体の単位、さらには、単元としての単位というような授業プロセスを重視したもの。国語の授業における教材を、ジャンル(文学・説明文・論説等)にわけて、その文種の特徴に合わせた授業を行うのではなく、学習者の「読み」ということに焦点を当てて、学びのあり方を問う授業。といったものも考えられる。そこには全て、「授業とは何か」という問いかけが内在している。

M女は授業という枠を越えたところで授業を捉えてもいる。それは、オープンスクールの発想にもつながる。国語科の授業におけるオープンスクールの意味<sup>7)</sup>は、今回ここでは取り上げないが、これからの国語の授業を考えるには必要な授業形態である。

・<リフレクトを終えて>

リフレクトの重要性はわかっているけど、こういう機会が与えられなかったら、きっとやらなかったと思う。(私は力量をのばす教師にはなれないかも)

やってみて、思いの外楽しかった。あまり回数がないことや、本読みがちっとも進んでいなかったことは意外だったし、約20回やってきたわりには、私はあまりものを考えていないようで恥ずかしいのだけど、リフレクトによって、今までやったことが確かなものになったような気がする。

一番残るのは、自分自身の問題意識の中から出たものだというを知った。

ここまで記述してきて、このように毎回の授業の内容を跡付けることは、高木の授業のつたなさを露呈してしまうことにもなった。しかし、高木自身もこの論考をまとめることによって、国語科教育指導論という授業をリフレクトすることができた。さらに、学習者個人の文脈をリフレクトを通して追うことの難しさを改めて感じている。それは、高木の能力の限界を示すものの以外の何物でもない。国語科教育指導論の授業についても同様なことがいえる。しかし、リフレクトすることにより、いかに見えないかということも逆説的ではあるが分かってきた。ここまで書いてきて、M女の最後の「一番残るのは、自分自身の問題意識の中から出たものだというを知った。」ということばの意味を重く感じている。

## 8、おわりに

M女の「おもしろさ」への関心は、第16回、11月6日の<リフレクト>に見ることができ。そのM女が、1991年3月の静岡大学大学院国語教育専攻年報「葦牙」第2号,pp.30-34.に「『おもしろさ』ってなあに？」と題する、次のような文章を書いていた。大学院での授業を対象化して、国語科の学習活動の意味にまで言及している。そこには、国語科の学習指導者としてのM女の学びのプロセスを読み取ることができる。

(前略)

ところで、大学院で私が受けている講義に国語科教育指導論がある。この講義はローテーションのレポーターを中心にしてのディスカッション形式になっている。そして指導論という性質上、研究授業についてのディスカッションもそのつど行われた。また、1年間の講義のしめくりに、各自のリフレクトを行った。この場が私にもう一度「おもしろさ」を考えさせた。「1年分の学習を振り返ってレジュメにまとめるという作業は大変だったけれど、リフレクト自体はやっていてすごく楽しかったです。」

と言った私の言葉をうけて、高木先生が

「自分でおもしろさがわかっているじゃありませんか。」

と言われた。

私はエッと思った。小学校や中学校の授業と大学院の講義とでは性質が違うと思っていたので、自分自身にひきつけて「おもしろさ」を考えたいことはいままでもなかった。むしろ、自分の小中学校時代のことを一生懸命思い出そうとしていた。もちろん私自身の「おもしろさ」と小中学校の国語の授業での子どもたちの「おもしろさ」とはぴったりと重なるものではない。けれども、学習活動での「おもしろさ」がそれほど異なるものではないことを教えられた。そこで、大学院で私の感じる「おもしろさ」について考えてみた。

それはまず、興味を抱く対象があることだ。考えてみたい、調べてみたい、あるいはちょっと気になるなあという程度でもいい。とにかくそこには対象が必要となる。誰かが与えて

くれたものでもいい。けれども、なにかの過程で自分の中から湧き出てきた疑問が一番エネルギーが大きいような気がする。考えるべきものがあること自体「おもしろい」ものだ。

そして、考えたり調べたりして自分なりの意見や判断を持つこと。これも解決できたという成就感や、自分の立場が確立できた喜びがあって「おもしろい」。

けれどもなにより「おもしろい」のは、やはり考えている過程だとおもう。考えることが「おもしろい」のだ。もちろん行き詰まることはしょっちゅうだし、迷ったりわからなくなったりすることもある。何度も図書館へ足を運んだり、自分の限界がちらついたりする。けれども様々な可能性やより適切なとらえ方を模索することは、なぜか心おどる思いがする。時間の経過やまわりの様子さえ気にかからなくなることもある。自分の問題を自分で解決していく「おもしろさ」といったらないと思う。

同時に、そういう自分を見つめる自分がいて、考えを深めていくにつれ自己が高められていくようで、そのことを「おもしろ」がっている。矛盾するようだけれど、没頭すればするほどこの自分を見つめる自分の目も冴えてきて、「おもしろさ」が増幅していく。そこには自己発見があるのだと思う。「おもしろさ」の本質とこの自己認識は切り離せないと思う。

それから、他人の意見を知る「おもしろさ」もある。意見にはそれを支える価値観のようなものがあって、そこが違っていると意見も違ってくるのだと思う。例えば、それは着眼点だったり、目的だったり、判断の仕方だったりする。自分が頑張った時ほど、人の意見・自分と違った視点を知ることが「おもしろく」なる。

私自身の大学院での「おもしろさ」は以上のようなものであると思う。これはおそらく小中学生が学校の授業で抱く「おもしろさ」とあまり変わらないのだろう。子どもたちも子どもたちなりに真剣に課題に取り組み・考え・関わり合っているのだから。この「おもしろさ」という感覚が学習活動の原動力になっていると思う。(後略)

ここには、実感的ではあるが学習におけるプロセスの「おもしろさ」に気づき、そのプロセスを大切にしようとする考えを、認めることができる。このような自己のコンテクストをもとにした授業への参加の仕方によって、授業そのものを対象化しながら、自己の学びのあり方を他の学習者と相対化し、跡付けることは、学ぶこととは何かということを自覚的に意味付けることになる。

先にも述べたが、この論文を書くことも、まさに高木の自分自身の国語科教育指導論の授業をリフレクトすることであった。院生の書いた授業におけるレポート、前時の記録、リフレクトとして学習全体を記述したものを、一人ひとりについて読み直し、検討を加えることは、私自身の授業への再検討であった。授業の中で用いた論文や各書物の教材としての適否、また、それらをこの授業の学習者である院生に、いつ、どのような形で示すかは、まさに指導者としての教材研究そのものであった。私自身は、各教材間のつながりを考えて教材編成を行い、授業計画を立てたつもりであったが、当初の計画よりも意外に授業を行った時間は少なく、授業の組織・構成が十分にうまくいったとはいえない。ここまでの本論考の展開の中で、講義ではなく授業ということばにこだわってきた。それは、授業の組織・構成論にかかわるが、教材を媒介にしながら、指導者と学習者が同じ授業という地平に立ち、学習を行うということにこだわっているためでもある。その考え方が、今回の授業の姿となっているといえる。

授業研究では、教育科学ということばのもと、これまで結果の予想をもとに仮説を立て、そ

の仮説を検証するために実践や実験を行ってきていることが多い。教育実践には、実践の場を構成する学習者と指導者と教材の存在の数だけ、その違いも存在する。その違いこそ個性として尊重すべきであり、それらの個性を一般化して見ることは難しい。仮説の検証のために実践を行うのではなく、授業という事実の中から、それぞれの実践ごとに事例研究としてその意味を汲み取ることが重要である。実践の一つ一つを事例研究として捉え、それを積み重ねる中から共通性を見だしていくことこそ、授業研究が、より実践に生きるものとなる。教室における学習者は、日々の教育実践を通して、日々学力をつけていかなければならない存在であるのだから。

今回の国語科教育指導論では、院生の一人ひとりが、授業の中でディスカッションすることで相互啓発をしながら国語の授業ということを考え、そこから個としての院生の授業に対する意識を高めようとした。それは、大学院での院生の国語の授業に対する考え方と捉え方の形成過程がいかなるものかを考察した、実践的研究である。研究と実践とが遊離しているという声を、小学校と中学校の実践者からよく聞く。特に研究者の研究は、研究のためであり、実践には役立たないともいわれている。それは、仮説の検証のみに目が向き授業実践の実態の把握のない研究や、海外の先進国といわれる国々の研究を翻訳紹介することに留まっている研究しか行わない研究者に問題の所在があると考えている。さらに、授業研究に参画するとしても、実践の枠の外からであり、日々の実践そのものに責任を持つものにはなっていない事例も多い。

アメリカのウィスコンシン大学の事例<sup>①</sup>、日本においては福井大学の事例<sup>②</sup>、佐藤学氏の事例<sup>③</sup>は、このような状況を解決するための先行研究である。今回の授業である国語科教育指導論に参加した現職派遣の教師である院生の一人、I男は、第9回の授業に対するリフレクトの中で、この研究と実践との関係について、次のように述べている。

最終的には、教師＝研究的実践家となり、実践を知りつつ、実践を検討し、よりよい実践を目指す（研究的態度）段階が望ましい。もっと言えば、教師＝実践家＝研究者の関係。ただ、現状はこの関係に至っていない。

実践ということを核に、実践者と研究者とが、共同で、かつ、継続的な活動として、毎日の日常的な授業の中で行っていくことが今日の授業研究に必要なことであると考ええる。

（註）

- (1) Shulman, L.S., "Knowledge and teaching: Foundation of the New Reform", Harvard Educational Review, Vol.57, No.1, 1987.
- (2) 福井大学附属小学校との共同研究では、オープンスクールに焦点を当てて、国語科における一斉学習と個別学習の研究を行った。その成果は、次のものにまとめている。  
福井大学附属小学校「自己実現をめざす国語科 - 個の認識を深化拡大させる『書く』授業をめざして -」『研究紀要』第22集, pp.17-51, 1990.  
高木展郎「個別化教育と国語の授業」福井大学国語国文学会『国語国文学』第29号, pp.1-

13,1990.

高木展郎「国語科教育とオープンスクール」国語教育攷の会『国語教育攷』第6号,pp.36-43,1990.

高木展郎「オープンスクールにおける国語科の授業」兵庫教育大学言語表現学会『言語表現研究』第7号,pp.35-49,1991.

- (3) 高木展郎「国語科教育と学習過程－『学習過程』という用語を巡って－」福井大学国語国文学会「国語国文」第28号,pp.1-14,1989.
- (4) 高木展郎「教材の『読み』と、読みの『自覚』－リフレクション過程を取り入れた『読み』－」『活性化をめざす国語教育』三省堂,pp.4-15,1988.
- (5) 註(4)を記述した時点で述べているリフレクトの意味と内容。
- (6) 特別研究；国語科教育特別研究（2単位）のこと。静岡大学教育学部大学院国語教育専攻では、大学教官の側から、国語科教育講座の教授1名・国文学講座の教授1名・国語学講座の教授1名の計3名の教授と、附属静岡中学校国語科の教官3名と、国語科教育を専攻する大学院生（1990年度は15名）とによって、大学院の授業科目として共同研究を行なっている。
- (7) 高木展郎「国語科教育とオープンスクール」国語教育攷の会『国語教育攷』第6号,pp.36-43,1990.  
高木展郎「オープンスクールにおける国語科の授業」兵庫教育大学言語表現学会『言語表現研究』第7号,pp.35-49,1991.
- (8) Kenneth M. Zeichner (University of Wisconsin, Madison), Daniel P. Liston (Washington University, St. Louis) "Teaching Student Teachers to Reflect". Harvard Educational Review, Vol. 57 No. 1 1987.
- (9) 寺岡英男・永谷彰啓・松木健一・森透・柳沢昌一「学習－教育過程分析の方法論的基礎研究」福井大学教育学部紀要, 第IV部 教育科学（その1）, 第41号, 1991.  
福井大学教育学部学習過程研究グループ「学習－教育過程分析の方法論的基礎研究」学習過程研究研究, Vol. 1, No. 1, 1991.  
福井大学教育学部学習過程研究グループ「自己活動とコミュニケーションの展開－福井大学教育学部附属小学校における『生活科』の活動をあとづける－」学習過程研究研究, Vol. 1, No. 2, 1991.  
福井大学教育学部学習過程研究グループ「長期的な教育実践に関する学習－教育過程の分析」学習過程研究研究, Vol. 1, No. 3, 1991.
- (10) 佐藤学「V成長する日本の教師たち」『教室からの改革－日米の教育現場から－』国土社教育選書②③, pp. 153-185, 1989.に取り上げている実践研究。