

授業パラダイム転換期における国語科授業研究の視角

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高木, 展郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008292

授業パラダイム転換期における 国語科授業研究の視角

A Perspective of Classroom Research in Teaching Japanese as L1 in the Age of Paradigmatic Change

高木 展郎
Nobuo TAKAGI

（平成6年10月11日受理）

Ⅰ. 授業パラダイム転換期としての今日の教育改革

1. 授業パラダイムの転換の意味

今日の日本の教育の出発を明治5年の学制の発布とすると、それ以降の日本の教育における授業のあり方は、一部に例外はあるものの、多くは「教授」ということばに象徴されるように、指導者による知識の伝達とその伝達方法の工夫に重点が置かれ、それを具現するものとしての指導過程に授業の中心があったということがいえよう。

その教育状況の中で、学校教育が担ってきたものは、「知」の獲得であり、学力としての「知」の再生であった。この「知」ということに対するパラダイムの転換は、「学校知」ということばによって象徴されるように、学校という社会のみに関して有効な「知」の獲得に対する問い直しでもある。

平成元年度「小学校学習指導要領」の「第1章 総則」「第1 教育課程編成の一般方針 1」に示された教育方針によって、平成3年に改訂された指導要録の評価項目に観点別学習状況評価が導入された「新しい学力観」という名の下に、これまで学校教育が担ってきた「知の獲得」という学校教育の中心的な役割の見直しが行われようとしている。そこには、学校教育がこれからの時代にどのような人材の育成を行うかということとその視角に入れているとも考えられる。

そのために、いかなる人材の育成をこれからの日本社会のあり方として描いているかということ、文部省がどのように捉えているかということは、今回の指導要録の改訂の中で基礎・基本とする事項を「自ら学ぶ意欲・思考力・判断力・表現力」としたところに見ることができよう。

この文部省の主導による指導要録の改訂によって、これまで学力として評価の行いにくかった情意面の評価を、「知」の獲得という面から考え直すようとしていることを見ることができる。そのことは、実際の授業においても、「関心・意欲・態度」という情意面の評価を行おうとしていることにも認められる。

このような授業観の転換は、これまでの日本で行われてきた授業そのものへの見直しとも

なっている。

2. 授業観の転換

「新しい学力観」に対応した授業観の転換が、小学校や中学校で現実の問題として、具体的な授業の現れとして行われ始めている。それは、個別化・個性化に対する対応する授業として、具体的な授業として実践されてきている。

その例を、富士宮市立富士宮東小学校の国語科の実践や藤枝市立広幡中学校国語科の実践に認めることができる。

この小学校と中学校では、これまでの指導者である教師中心の一斉学習から、学習者一人ひとりの認識・思考のあり方を、学習過程において学習者自らが納得による自覚を通して、自らの学習の意味を充実させることを授業として組織・構成している。

例えば、富士宮市立富士宮東小学校^{註1}では、「ペア学習」「O・R（相互に意見交換）」という一斉学習指導の中での個別学習の時間を学習者に保証し、学習者一人ひとりが自らの読みの検討を学級の中の他者の読みをくぐらせることにより、一人ひとりの読みの自覚化を行っている。

また、藤枝市立広幡中学校^{註2}では、学習の個性化・個別化を図るための教材構成を行っている。中学校2年生の古典では、教科書教材の「敦盛の最期」を共通学習として学習の方法を身につけた後、選択学習として「木曾最期」「坂落」「那須与一」「能登殿最期」の4つの教材を用いて「個人学習」を通した読みを行い、次に「小集団学習」によって個人追究したものをもとに学習者相互によって自己相対化を通した学習の深化を行った上で、学級全体として一斉学習を行い、学級全体としての読みに高めている。

このような学習の意味を、研修主任である朝比奈義典教諭は、次のように考えている。

- (1) 系統的な学習による基礎・基本の定着
- (2) 個に応じた指導
- (3) リフレクションによる自己評価

この二つの学校に共通するものは、学習者の個別化・個性化が学級集団を構成する学習者間での切り離された個ではなく、学級を構成する個と他者との相対関係の中で、個の確立を目指しているところに意味がある。

しかし、このような学校はまれで、個と集団との関係を十分に捉えず、切り離された個を持って個別化・個性化を行っている事例が多いのも事実である。

そこで、授業観そのものの転換が図られなくてはならないと考える。

3. これまでの国語科の授業の実態とこれからの方向

昭和33年版学習指導要領から、国語科においては、文種の指定が行われ、それによって学習方法と学習内容の開発が行われてきた。しかし、それに伴う国語科の指導過程に見られるように、説明的文章の読解指導で典型となった「段落分けと要旨のまとめ」や、文学・物語における「主題把握と心情理解」といった固定化した読解中心の授業方法と授業内容とを生み出してきたのである。

そのことに対する見直しは、例えば、森田信義^{註3}の提案をきっかけとし、国語科教育において今日もその見直しが図られている。しかし、その見直しも、説明的文章のジャンルという枠を超えてのものではない。それは、文学のジャンルにも言えることであり、文学教育というこ

とばがあるように、第二次世界大戦敗戦後の1950年代に、国語科教育の中心的な役割と働きを担ってきたものが、今日も国語科教育の中心に位置づいている。文学教育や説明的文章の指導のそれぞれは、国語科教育の中で意味のあることである。しかし、国語科教育全体の中での位置づけすることなしに、文種別の読解指導としてのみの学習であることが多く、国語科教育の全体的な教育目標と学習目標とに結びつくものではない面もある。

これからの国語科の授業における学習者の学習内容の違いを生み出すものは、文種による学習指導の違いではなく、学習者の学習行為による学習指導の展開を、学習過程の中でいろいろな角度から図っていくことにあると考える。それは、鑑賞としての国語科教育という面を切り捨てるのではなく、トータルな人間力の育成ということに言語教育が直接的に関わっているということからの、教科構造の再検討ということにもなる。そこでは、文種による学習の違いではなく、さまざまな文種を総合的に、かつ、有機的に取り入れた授業展開となる。

近年の単元学習の再興隆や総合単元学習の提唱は、文種別の読解のみが行われてきた国語科の授業に対する再検討を迫るものであるという捉え方ができる。それは、昭和20年代の経験主義教育の中での国語科の単元学習とは、その意味が異なってくる。

これからの単元学習を取り入れる方向として、言語経験を積むことのみでなく、ことばを獲得する学習を通して、その学習行為を再構成することのプロセスの中で、ことばの意味の充実を図っていくことに意味を見い出したい。

このような場合、国語科の教材は、学習者の学習行為を成立させるために、これまでの国語科の授業におけるものよりも、さらに重要な意味を持つてくる。

4. 教材研究の意味の変化

これまでの教材研究は、指導者が学習者に何を教えるかという、授業における伝達の内容の検討・吟味と学習者の学習活動を刺激し起こさせるための発問の準備ということが、その大きな目的であった^{註4}。

しかし、これからの教材研究は、学習者の学習活動をいかに支えるかということがその中心となり、そのための授業組織・構成を教材編成によって行うことが意味を持つてくると考える。このことは、前述した単元学習の方向とも通じるものがある。教材編成や教材構成を行うのに、教材一つひとつを単一的に取り扱うのではなく、長いスパンの授業を見通した中で、各教材が関連を持った文脈性を有する単元としての意味を持つ方向にある。

義務教育の学校での教材は、その主たるものとして教科書教材を用いている。国語科においては、小学校6社、中学校5社の教科書が出版されている。その中で、各社に共通する教材の数は少ない。その共通教材は、文学の分野のもののみで、説明的文章や表現においては、共通する教材はない。そのことは、教科書教材においても、教材数が多数あるということにもなる。このような教科書教材の状態は、国語科における教材研究の困難さをも生んでいる。

その困難さとは、以下のことによるものと考えられる。

本来、教材の違いが学習内容の違いになるということから、教材によって学習内容が異なっていなければならない。しかも、各教材の有する学習内容を、学習者の実態を把握し照らし合わせて、授業を行う各指導者が教室実態にあったものとして教材化を図っていかななくてはならない。

そうなるのとたとえ同じ教材であっても、教室実態の数だけ指導のあり方が異なってくるとい

うことになる。それはある意味では当然のことであるのだが、現実はそのようではないことが多くある。指導者は、それぞれの教材に固定的により添った指導過程や発問を用いた授業を行うことがある。このことの生まれてきた要因に、教科書教材という固定化された教材のイメージがあると考える。教科書教材は、教材として既に与えられたものであり、指導者が学習者の実態を見極めて発掘したものではない。そこに、指導者と学習者の教材に対する主体性の欠如が生まれる。この教材に対する主体性の欠如は、国語科の学習においても、読むということに対する受動性を生むこととなる。

教材が既に与えたものの中にあるということから、教材は教室の実態の中から生み出すということへの発想の転換が行われたとき、指導者の教材研究の意味に変化が生じる。

教科書という主たる教材があることによって、指導者の教材観の固定化が生じている今日の現状から、学習者の学習行為によって、教材が生まれるという教材観を生成することには、未だ至っていない。これまでの教えるための材料としての教材ということの意味を、これからは学習者の学習行為を支える学習材と捉えることから、これからの国語科の授業を考えて行かなくてはならない。

5. 学ぶということの文脈性

教育において、生涯学習ということがいわれている。それは、日本人の平均寿命の伸びとも関わってはいるものの、これまでの学習ということが、その多くの部分において学校教育のみに担わされてきたことへの反省でもある。学校を卒業することが「学び」の終了ということでないことから、生涯に渡る学習を行うことのできる力の育成が求められてきた。今日、学校教育において自己教育力の育成ということがいわれるようになったのも、このことと無関係ではない。

ここに、生涯に渡る学習ということの文脈性が生まれてくる。学ぶということが、学校教育のみに閉塞されてきたこれまでの現状を転換し、人間の一生というスパンの中に学ぶということが位置づけられようとしている。

このことは、何も生涯教育という学びの中に学校教育が拡散されることではない。生涯教育の中で、今日の学校教育がいかなる位置にあり、いかなる意味があるのかということ、明確に捉えていかななくては、学校教育の焦点がぼやけてしまう。

学校教育には、その中で自己完結する部分が多くある。また、現実の社会生活に直接的に関係しない学習もある。だからといって、学校教育に意味がないとは言えない。国語科の授業に関しても、例えば、説明的文章におけるいわゆる典型的な説明的文章といわれる、問題解決の順序性と謎解きを内容に持った文章などは、現実の生活の中ではほとんど眼に触れることがないにも関わらず、基本的学習事項として読解が行われているし、指導者にも人気がある。

そこにおいては、学校生活を離れての文脈性は、意識されていない。しかし、そこに学校教育の意味を見出すことは可能であるが、その所に、逆に、これまでの学校教育の自己完結性と閉塞性が象徴化されてもいる。

学習者一人ひとりのこれまでの学びが、現在までの学びにいかに関わり、そこにいかなる文脈が生まれているのかということへの問いかけが、学習者一人ひとりに生まれたとき、学びの文脈性を獲得することとなる。

そのことは、学習に対する評価ということにも見ることができる。今日多く行われている評

価は、総括的評価から形成的評価へと変わろうとしている。そのこと自体は、学習者のプロセスの中で評価を行うことになるので意味あるこということができる。しかし、その形成的評価も、評価を行うことが目的となってしまうことがある。評価とは、評価することによって完結するのではなく、評価それ自体をも学習者の学習過程における学習行為の中に位置づける必要があると考える。それは、学びにおける終末がないのと同様に、評価することによって学習行為が終わるわけではないからである。そこに学ぶということの文脈性が生まれるのである。

II. 国語科授業研究の地平

1. 戦後の国語科教育における授業研究

戦後の国語科教育における授業研究については、次のものにまとめた。

飛田多喜雄・野地潤家監修『国語教育基本論文集成』〔28〕国語科授業論 (1)授業研究 長谷川孝士、高木展郎編集・解説、明治図書、1993年、全505ページ。

国語科授業研究は、国語科という教科の教科内容と授業の具体物となる教材の内容とが大きく関わってきている。そのために、授業の一般化という教育科学への方向性には、馴染めないところがある。

学習者の学習活動は、学習者一人ひとりの数だけ存在している。さらに指導者における個人差は、国語科の授業においては人間性の問題となって学習者との関係を作り上げている。ここからも、国語科の授業研究は、科学化という方向性には馴染みにくい。

これまでの国語科授業研究は、戦後、教育学における授業研究を、その内容的な支えとしていた。しかし、そこには、教科内容としての授業研究の切り口はなかったと言えよう。教育学における授業研究の方法をそのまま移入し、それを国語科の授業において検証してきたのが実態である。

国語科の授業は、授業の構成要素としての、学習者・指導者・教材の有機的關係の上に成立しているが、そのいずれをとっても、国語科という教科独自の内容を抜きに研究することはできない。しかし、現在のところ、そのような研究の視角は未だ国語科授業研究として成立していない。

2. 国語科授業研究の研究領域における授業研究の位置

国語科教育学の研究領域^{註5}を、次のように考えている。

① 国語科教育学理論研究

A. 国語教育史学

(a) 近代国語教育史 (明治・大正・昭和〈戦前・戦後〉・平成)

(b) 古典国語教育史 (上古・中古・中世・近世)

イ. (a)(b)の内容分類

(i) 理論史

- (ロ) 実践史
- (イ) 教材史
- (ニ) 学習史 (教授史)
- ロ. (イ)(ロ)(ニ)の領域
 - 読解・読書, 綴り方・作文, 聞くこと・話すこと, 文法, 文学の歴史的研究
- (c) 国語教育个体史
- (d) 国語学習个体史
- (e) 地方国語教育史研究 (通史・特殊史)
- (f) 国語教育学説史研究 (目的・内容・方法・評価/本質・意義・価値・構造・機能・役割・あり方)
- B. 国語教育学原論
 - (a) 国語教育の本質・構造・内容・方法の原理・原論
 - (b) 国語科教育課程の原理・原論
 - (c) 国語の学力論・評価論
 - (d) 国語の学習心理・発達心理の原理
 - (e) 国語教材の原理・原論
 - (f) 国語科学習の原理・原論 (学習者論・学習過程論・学習内容論)
 - (g) 国語科指導の原理・原論 (指導者論・指導過程論・指導内容論・ライフコース研究・学習指導計画論・学習指導方法論・学習指導技術論)
 - (h) 国語科授業論
- ② 国語科教育実践研究
 - A. 学習指導の内容研究
 - (a) 「表現」の領域
 - (b) 「理解」の領域
 - (c) 言語事項
 - B. 教材研究
 - (a) 歴史的研究 (教材の変遷・特質)
 - (b) 構成的研究 (教育課程・教科書・単元・教材の組織化と位置づけ)
 - (c) 素材的研究 (作品論・作家論・作品分析)
 - (d) 指導的研究 (教材と指導過程・指導方法との関係)
 - C. 授業研究
 - (a) 授業過程研究 (学習者, 指導者, 教材との有機的な関わりについて)
 - (b) 授業分析・実態研究
 - (c) 指導研究 (指導過程・指導方法)
 - (d) 学習者研究 (学習過程・学習行為)
 - (e) 指導者研究 (指導行為・指導技術)
- ③ 比較国語教育学
 - USA・フランス・ドイツ・ソビエト・イギリス・中国
 - (今日研究が行われているのは, 上記の国であるが, それは先進諸国のみであり, 他の国々の研究も行われなくてはならないと考えている。)

④ 国語科教育のための諸学

教育学・心理学・認知心理学・言語学・国語学・国文学・児童文学・漢文学・解釈学・表現学・書道

上記のような国語科教育研究の領域から国語科授業研究の位置を捉えると、実践研究としての位置に重心を置く必要があると考える。

国語科の授業そのものの意味づけを行うならば、「①国語科教育学理論研究 B.国語教育学原論」を基礎とする国語科授業論を構築しなくてはならないが、日々の授業の中から国語科の授業についての考察を行おうとすると、「②国語科教育実践研究 B.教材研究 C.授業研究」の項目にあげた事実としての授業そのものをいかに捉えるかという実践研究を積み重ねなくてはならないと考える。

3. 国語科授業観形成の拠点を探ることの意味

今日までの授業研究の歩みは、授業分析のためのテープレコーダーからビデオ、さらにコンピューターへの機器の発展に伴って移り変わってきたともいえよう。それによって、授業研究そのものが、授業を学習者と指導者の発言や表情という外観可能な面からのアプローチが主に行われ、学習者や指導者の内面における思いや考えといった、目に見えない学習活動や学習行為を捨象してきた。

授業の構成要素としては、学習者・指導者・学習材（教材）の三つがあげられる。国語科における授業研究では、このうち、学習材（教材）の内容論の研究とその指導についての研究が比較的多く行われてきた。また、近年、学習者を中心とする「読み」からの授業研究も行われてきている。

上越教育大学言語系教育研究系国語コースの研究では、学習者に焦点を当てた授業研究を行ってきている^{註6}。そして、『国語科教育実践場面の研究VII』において、指導者に焦点を当てた「研究カンファレンス」を行っている。

国語科の授業研究については、平成5年度の第85回全国大学国語教育学会での課題研究「授業研究の試み—研究法を中心に」でも取り上げられ、有沢俊太郎が「国語科教育実践研究」という立場から整理されている^{註7}。

教育学においては、近年、教師教育とともに教師の力量形成についての研究が行われている。教育学において、教師の力量形成の研究が行われるようになってきた今日の状況は、これまでのカリキュラム研究が、教育内容研究の理論的構造によって成立してきたものが、学習者一人ひとりを育てることに学習の焦点が当てられてきたとき、その学習者を育てるべき教育の現実態の主たる要素となる指導者に焦点を当てて、教育という事実の中から教育を捉え直そうということから、カリキュラム研究から教師教育研究へと、教育研究のスタンスがシフトしてきているのである。学習の個別化・個性化という角度からの教育の転換が図られようとする今日、授業を組織・構成する指導者としての教師^{註8}そのもののあり方についての研究は、毎日の授業という学校教育における主要な位置を担っている教師とは何かということの追究にもなる。教育学におけるカリキュラム研究が、教育の目的と方向性、到達点を規定していくことに対して、学習者の学習のあり方を支える指導者のあり方としての教師研究に、教師の力量研究が意味を持ってくる。それは、学習者としての一人ひとりの子どもの学びのあり方を支えるために、教

師はいかなるスタンスを取るかということにもつながる。

教師の力量形成について、山崎準二は、「ライフコース・アプローチにもとづく教師の力量形成に関する研究」^{註9}を行っている。教師のライフコース研究の目的を、山崎は次のように述べている。

教師（ここでは主に小・中学校の教師を念頭に置いている）は、教師としての専門力量を、いかなる場において、いかなることを契機として、いかなる具体内容のものとしてそれを自覚しながら、獲得していくのであろうか？— 筆者の「教師のライフコース研究」の目的は、一貫してその点にある。従って、「教師のライフコース」それ自体のトータルな解明というよりは、あくまで「教師としての力量形成過程」を解明するという焦点化された目的のために「教師のライフコース」を研究するのである。

これまで授業研究は、その研究対象としての授業を、一教材や一単元という比較的短いスパンの中で取り上げてきた。学習者の成長と共に、指導者の教師としての変化や成長は、比較的緩やかに形成されているし、また、ライフコースの中でのあるきっかけによっても大きな変化や成長をもたらす。一人ひとりの教師が、変化や成長の拠点をどのように捉え自覚しているかは、長いスパンの授業研究による教師の力量形成を見ていくよりほかはない。国語科授業研究においても、その項目の一つとして、教師のあり方そのものを問うことを行うことが必要となっているのである。

教育学の教師研究では、国語科授業の内容論にまで立ち入らないことが多い。一般性の追究という角度から、仕方のないことではあるが、国語科という教科の特性を考えると、国語科の授業に独自にかかわる教師の姿勢や内容の追究が必要となる。しかしそのこととは逆に、これまでの多くの国語科授業研究における指導者についての研究では、その指導方法と指導内容の追究がほとんどであった。そこで、国語科授業研究の一つの視角として、国語科教師の力量形成についての追究を行いたい。

そのための研究手法として、統計処理を行わない一人ひとりの教師に対するアンケート調査が意味を持つと考える。

教育科学への志向が、教育の科学化ということのために、その研究方法に「仮説—実験—検証」というプロセスを通過することが科学であると、1960年代以降、今日までされてきた。それは、人間を対象とする教育学においても、普遍の追究方法と考えられた。しかし、教育が学習者という「個」という人間に回帰する以上、普遍だけでなく特殊をも対象にした事例研究を行うことは、総体としての教育の追究と同時に、個別の人間の教育の追究となろう。教育の現実態を明らかにするには、統計的に処理した数値より、生の声の集積を行うことの方が、事実をありのままに捉えることができる場合もある。

授業研究が仮説の検証という取束化をはかり結果を求める研究だけでなく、オープンエンドの授業研究として、プロセスの中で事例研究として授業の現実態を捉えていく研究への積み重ねが必要である。そこには一人ひとりの指導者としての教師としての文脈性が存在しているのである。

これまでに高木は、国語科教育の立場から、教師の力量形成と国語科の授業研究との関わりについて考察してきた^{註10}。そこでは、主に授業内容としての学習材（教材）と授業の組織・構

成との関係を、指導者としての教師に焦点を当てて捉えてきた。

国語科の授業を、教師としてどのように捉え、どのように考えているかということが、授業の具現化ということとどのように関わるのか。それが、教師一人ひとりの力量ともどのように関わるのか。そのような教師がこれまでにどのような文脈を一人ひとりが辿ってきたのか。ということの追究は、教師の力量形成のあり方を問うこととなる。そのことは、教師の経験的、体験的に裏付けられた国語科の授業観を見ることとなる。教師が自分の授業を意識化することにより、授業を自覚的にリフレクト（自省）していくことは、教師の力量形成にとって欠くことのできない自己組織性の拠点を見ることとなる。

一人ひとりの教師が国語科の授業をどのように対象化し、その中でどのような授業を行おうとしているのかをアンケートに回答することにより、リフレクト（自省）することを通じた自覚化を図ることに、教師の力量形成の意味がある^{註11}。

Ⅲ. 国語科授業研究の視角

1. これからの国語科の授業の方向性

国語科の授業のパラダイム転換を図るための視角として、授業の構成要素である学習者・指導者・学習材という三つから考察をする。

(1) 学習者から

国語科の授業において、これまで、学習者は学び手という受動的な立場であることが多かった。それは、これまでの国語科の授業が、指導者の教材研究によって準備された解答に収束するという授業方法と授業内容、授業形態であったからでもある。

近年、学習者主体ということから、学習者の学びのあり方が重要視されるようになってきた。それは、授業の主役の座が学習者というように言われ出してから、授業における学習者が、いかに学んでいるかということ、それまであまりにも視野に入れてこなかったことに対する気づきからでもある。

学習者主体ということは、国語科の授業では、例えば生活綴方などにも見られるように、これまでにも多く行われており、他の教科の授業に比較するとどちらかというと、指導者にもよるが、比較的早い時期から柔軟に行われてきている。

このことは、「子どもの地平」ということばにも見られるように、学習者の立場や立脚点をしっかりと見据えた学習者理解を行おうとする姿勢の現れでもある。

そのような学習のあり方として、国語科では、次のような具体化が図られてきている。

① 調べたり、話し合ったりする授業

この「調べたり、話し合ったりする授業」という学習の主眼は、学習者の学習行為の成立ということにある。学習者が学習の目標を持って、主体的に学習を行うことは、指導者としての教師がいかに学習者の学習行為を支える授業を組織・構成するかということに大きく関わってくる。それは、学習者における知識の再生を目標とする授業ではなく、学習者一人ひとりが考えることを核とする授業を、指導者としていかに作っていくかということでもある。そこでの国語の学習を通しての国語学力の育成は、認識力・思考力・判断力ということを目標にすることとなる。

この授業を組織・構成するのは、あくまでも指導者ではあるが、学習の主体を学習者におい

ておかないと、指導者中心の授業になってしまう。学習者の側からの授業の方向性は、学習者自身の意識のあり方や態度によって成立するものではなく、指導者の側の授業に対する意識の置き方にその主導権がある。したがって、学習者の主体といったとき、その背景としての指導者のスタンスが常に問われなければならない。

そこでの指導者の位置については、次の「(2) 指導者から」の項目のところで述べる。

② 情報操作能力の育成^{註12}

国語科の授業においても、物語や文学、説明的文章の読解や作文の記述というこれまでの言語能力の内容の育成ということだけでなく、これからの時代を生きるための学習内容が求められてきている。その中核となる学習内容が、情報化時代の国語科教育ということになる。国語科の授業における情報操作能力の育成は、コミュニケーションとしての国語能力の育成ということと関わってくる。国語科の授業をコミュニケーションとして捉えたとき、そのコミュニケーションの関係を作り上げるのが、メディアとメッセージである。

情報操作能力の育成は、このメディアとメッセージとを操作することのできる能力の育成でもある。情報としてのメッセージは、さまざまな特徴と機能を持ったメディアを通して伝達されてくる。そのメディアに込められたメッセージの内容を、情報としていかに収集、選択、判断、処理、活用することができるようになるかが、これからの情報操作能力の育成には求められる。

このこともまた、学習者独自の判断で学習を成立させることはできない。そこには指導者の授業組織・構成が必要となってくる。

(2) 指導者から

ここまで、学習者から国語科の授業の方向性を捉えてきた。国語科の授業は、学習者自身が自身の学習内容の方向性と展望と見通しを持つことは、学習の直中にいる学習者には、学習者の発達上なかなか難しい。そこで、どうしても指導者の側から考えざるを得ない。

今日、国語科教育学研究においては、学習者研究が進んできている^{註13}。それは、国語科の授業の中核ともなる「読む」ということの原理を受容理論に求め、読み手としての学習者の「読み」の本質の追究が問われてきていることに見ることができる。確かに、これまでの国語科の授業には、学習者の視点が欠けていた面もあった。しかし、前述したように、授業に向かうスタンスとして学習者重視ということは必要であるが、学習者の側からは、国語科の授業の組織・構成することはできないのである。であるから、学習者主体といっても、授業を組織・構成している指導者の授業へのスタンスが問われなければならない。

国語科教育学研究が、その研究対象を授業の構成要素としての学習者・指導者・教材を研究対象とするとき、その中でも、教材の内容研究と歴史研究にその多くの労力がつぎ込まれている現状がある。しかし、教材に関するものみに研究の重点が置かれるのではなく、授業研究による学習者研究と指導者研究とをくぐり抜けた学習過程研究の意味が問われなくてはならないと考える。

国語科教育学研究における学習者が「読む」ということの研究は、学習過程研究に寄与するものであるはずだが、読者論や読者反応理論、認知心理学を援用したスキーマ理論として研究されつつあるものの、国語科学習者論としては成立しえてはいない。それは、学習者である一人ひとりについては、実験を通して個の学習の内容を捉えることはできても、授業という多数の個の集合体としての教室での授業そのものを捉えることができていないからである。

そこで、学習者の学習過程を学習者のあり方から見るだけでなく、その学習過程を作っていく指導者の側から学習過程を見ることによって、国語科授業研究における学習過程研究を行いたい。

これまでの国語科授業研究における学習過程研究は、比較的短いスパンの中での学習者研究であることが多かった。それは、一時間の授業を対象とし、その一時間の中での学習者の学びを捉えようとするものであった。

学習過程研究として学習者を位置づけたとき、学習者の学びは一時間単位での学習の成果を見るのでは十分ではない。実践研究として学習者の授業における学習の成果の結果を求めるならば、一時間の授業自体を研究対象として見ることは可能である。しかし、学習者の学習を、学習者の学びのあり方として捉えようとするならば、学習プロセスをスパンとしてみることのできる学習の単位としての時間を必要とする。

その学習プロセスを通して、学習者には学習内容の文脈化が図られていくのである。この学習過程における学習内容の文脈の理解は、一人ひとりの学習者の個の内面に発生することであるが、国語科の授業としては、それは教室を構成する学習者の数だけ存在する。

教室を構成する学習者の数のだけ存在する個の個別化されている文脈をつなぎ、授業化を図っていくことが指導者の授業における役割である。それは、繰り返しになるが、これまでの知識の伝達者としての教師の役割とは、大きく異なる。

そこで、指導者は授業においていかなるスタンスを取るかということが問題となる。これからの国語科の授業において、国語科教育の内容がコミュニケーション活動にその重点があるとすると、国語科の授業における指導者の位置は、学習者にとってのコーディネーター・カウンセラー・アドバイザーという役割を果たす者となる。

それは、学習者の学習過程を重視する指導者のスタンスに通じる。学習者の学習のプロセスの重視は、これまでの知識中心の授業から、学びのあり方の追究を行う学習スタイルへの転換となる。さらに、これからの国語科の学習に求められる学習の共同性を活かす授業の組織・構成にも、指導者としての力量として、学習者間、指導者間(T・T)を結ぶ存在としての立場が求められ、重要視されよう。

(3) 学習材(教材)から

これまでも述べてきたように、国語科教育学研究において、その研究の中心的な位置に教材の内容論の研究がある。それは、物語・文学や説明的文章や作文というジャンルを問うことなく広く行われている。このことは、国語科の授業においての教材の位置の重要性を示しているといえよう。しかし、これまでの国語科の授業において教材としての取り上げられ方は、一つ一つの単品として取り上げられることが多く、指導者の意識としても、単元としてよりも、教材というと、一つ一つの教材を対象として考えていることが多いのが現実である。

国語科教育においては、昭和20年代の経験主義単元学習が広く行われた時期に、国語科独自の単元学習が行われた。この単元学習は、大村はまによって代表され、今日の国語教育においても継続されているが、単元学習は戦後の国語科の授業において、継続的に行われてきたのではない。

戦後の国語科の授業は、学習指導要領の歴史的変遷の中にも認められるように、時代の中で国語科の授業の重点を置く位置の違いによって、学習指導そのものの方向性の違いや学習方法、内容の違いとなって、授業として具現されてきた。

このような国語科教育における授業の歴史的変遷があつたにも関わらず、国語科の授業における教材の位置は、今日まで重要視されてきている。それは、ある意味では当然のことであつて、国語科の授業に教材がなければ、授業が成立しないという教材重視の授業観の存在があつたからでもある。しかし、教材を教科書教材のイメージから脱却して、学習者の身の回りにある全ての言語文化を学習材（教材）として捉える発想に立つと、これまでの国語科の授業の教材観が転換する。

国語科の授業をコミュニケーション能力の育成とすると、これまで国語科の授業そのもののあり方をも転換する必要があると考える。それは、これまでの国語科の授業のように、教材文の読解のみに授業の中心を置くのではなく、授業を構成する要素である学習者、指導者、学習材の相互交流を通し、学習者一人ひとりの認識力、思考力、創造力を教室における他者の存在を通じた自己相対化の中から意味づけを図っていくことから、新たな国語科の授業を切り拓くことができるのではないかと考える。

繰り返しになるが、そのためには、国語科の授業の学習材（教材）に対するパラダイムの転換が図られなくてはならない。

国語科教育においては、今日、この学習材のパラダイム転換を総合単元学習の方向（「教育科学 国語教育」1994年8月号No.495、「自己学習力を育てる総合単元学習」）に見ている。その単元学習の方向は、昭和20年代の単元学習とは、国語科の授業に対する基本的な考え方や捉え方が異なっている。

この総合単元学習における学習材の意味は、学習材の「読み」（読解）のみだけではない学習者の学習行為を授業の中に位置づけた国語科の学習の組織・構成化である。そこには、文種の読み取り方の違いによる学習方法と学習内容の違いによる国語科学習という、これまでの国語科の授業に対する再考になると考える。

(4) 授業改革の具現化に向けて

今日、小学校や中学校において、授業パラダイムそのものが転換されようとしていることについては、前述した。しかし、その現実態は、これまでの授業観が残っており、授業改革ということには未だ遠いのが実状である。

このような授業の現実態を改革するために、授業パラダイムの転換が図られなければならないが、そのための要因として、次のことが考えられる。

第一に、教師のこれまでの授業観の転換である。このことは、教師の意識改革ということによって問題にされているが、授業ということに関して教師は、「教授—学習」という関係の中でしか授業を捉えていないことが一番の問題である。そのことは、学習指導における教師の位置ということに通じるが、これまでの教師観での授業から、そのことをまず転換することが必要である。

第二に、教師の授業観転換のために、授業改革をいかに行うかということが問題になる。授業改革ということ言うのは容易だが、その具現に向けての切り口が必要となる。今日多くの学校で授業改革に向けての取り組みがされてはいるが、その現実には厳しいものがある。それは、これまでの授業観の上に授業改革に取り組んであるからである。その典型を「学習指導案」に認めることができる。

「学習指導案」は、最近「学習援助案」とか「学習支援案」と言い換えられつつある。しかし、その中身は、指導者のための指導のシュミレーションであり、その多くは学習者の地平の

ものからではないのが実状である。そのことは、教師の意識のあり方にも問題があるものの、「学習指導案」に記述する内容が、指導者としての教師の側から授業を対象化したものであり、学習者の側からの授業を対象化したものとなっていないことに原因があると考えられる。そこで、授業改革を行う一つの角度として、「学習指導案」の内容と記述の検討を行う必要があると考える。

「学習指導案」には、大きく分けると二つの意味がある。一つは、指導者自身のために、授業計画としての意味である。もう一つは、授業参観者のために、授業の展開予定をあらかじめ提示しておくということの意味である。

「学習指導案」には、書式の規定はないが、どの「学習指導案」にも、記入項目や方法に違いは見られるものの、学習（指導）目標と本時の展開とが記述されていることが多い。

このうち、授業の方向性と指導の内容とを規定する学習（指導）目標には、授業者としての教師の、その授業に対する捉え方と考え方が表されている。

そこで、授業改革の具現化に向けて、実際の授業を変えていくためには、この学習（指導）目標を再検討する必要があると考える。

現在多く見られる学習指導案の学習目標の記述には、「～することができる。」という行動目標の表現に象徴されるように、学習者が到達目標を達成できることを見ようとしている。「～することができる」という評価を行うのは、指導者である教師であり、学習者自身の自己評価の視点はそこにはない。学習内容の伝達による知識の獲得と再生とを目標に授業を行うならば、それは有効な目標となる。しかし、学習者一人ひとりの個別の学習目標を考えた場合、一人ひとりの学習者それぞれに学習目標が設定されることが必要になる。

そこで、一人ひとりの学習者の側からの学習目標は、「～する。」という学習プロセスの中での学習行為を位置づける目標を設定したい。

この「～する。」という目標の記述は、「～する。」ことによって達成される目標ではなく、「～する。」という学習過程における学習行為そのものを対象としていることに意味がある。

① 学習（指導）目標の再検討

従来、学習目標は指導目標として指導者が授業を通して学習者に身につけさせたい学力を、目標として設定したものであった。そこには、授業の設計者（デザイナー）としての指導者が授業の目標を設定している。それが、学習目標という用語を用いるようになって、学習者の側からの目標は考慮されないことが多く、指導者の側からの目標設定であり、その内実はほとんど変化してはいない。その目標に設定されているものは、学習者の学習の到達目標となっていることが多い。

② 到達目標から学習プロセスの目標へ

学習指導案における目標の記述が、「～させる。」から「～することができる。」へと指導者が学習をさせることから、学習者の学習を通しての成果を目標とするようにと転換してきている。しかし、学習の結果身につくものを学力と捉えると、学習指導の目標は方向目標となってしまう。それは、「～することができる。」という、学習指導案の目標の記述と一致している。

上記のことからもわかるように、これまで実際の授業での目標を目に見える形で記述してある学習指導案の学習目標（指導目標）は、学習の結果として学習者が身につける学力を目標としていたことがわかる。そのことは、結果としての学力であり、学習のプロセスでのさまざまな学習行為を意味づけるものではない。

学習者の側からの学ぶ内容の検討と目標の設定を行うことにより、学習者自身に、自己の学習過程における学習行為の意味を学習目標として設定することから学習の意味を自己対象化し、自らの学びを目的的なものとする必要があると考える。

そこで前述したように、一人ひとりの学習者の側からの学習目標として目標を設定するために、「～する。」という学習過程における学習行為を学習目標の中に位置づけることのできるような記述を行いたい。

学習のプロセスの中での目標には、次の二つが考えられる。

(ア) プロセスでの段階目標

(イ) プロセスでの内容目標

授業においては、この二つの目標を学習者一人ひとりが個別目標として設定することを通して、自己の学びの方向性を自覚的に把握することができよう。さらに、自己評価を行うにあっても、学習者個人が、自分自身で設定したものであるため、学習目標を自己対象化をしやすくなると考える。

このプロセスの中での目標は、当然のこととして評価の観点にもなる。またこのプロセスの中での目標の評価は、学習者の学習過程における学習行為そのものであり、そこに学習目標と学習行為と学習評価との一致を見ることができる。

これまでの学習評価は、ともすると学習目標と学習行為とが切り放され、評価のための評価となることが多くあった。それは、学習者自らが自己の学習のプロセスをリフレクトすることなく、評価を他者に委ねているからということもできる。そこにおける自己評価も学習行為とすることができるのである。このことは、学習活動には、常に自己評価が表裏一体となっていることを、学習者自身が自覚し、そのことに対して自覚的な学習活動を行うことが重要となる。

このことは、学習行為における相互評価の場合も同様である。

2. これまでの国語科授業研究の問題

これまでの国語科における研究授業は、その多くが一時間のみを取り上げ、その授業のみを対象として授業研究を行ってきたのが実状である。確かに、教師一人ひとりの力量形成を図ることを目的に、研究授業を行う教師が、教材選定、授業計画、教材研究、学習者研究、のすべてを一人で行うことに、意味がないとはいえない。しかし、その一人の教師の労力と努力の結晶が、研究授業を行った一人の教師にしか回帰せず、研究授業の参加者には、参加者各自の文脈上にある事柄や内容しか意味を有しないことの多いのが、これまでの研究授業の一般ではないだろうか。

そのことは、一時間という授業の切り取りでは、研究授業の授業者の文脈に、授業の参観者が乗ることは難しいという現実を物語っているのである。そのことは、次の二点が大きな障害となる。

(ア) 授業者以外の参観者における学級コンテキストが不分明なこと。

(イ) 学習の流れとしてのスパンの中での研究授業として切り取られた一時間と、前後の授業時間との関係が見えないこと。

これまで研究授業というと、模範授業という捉え方をすることもあり、「見せる授業」という感覚が強かった。「見せる」ことは大変なことを、同じ教師仲間として授業参観者は十分に承知しているために、授業に対する批評を遠慮することも多々ある。教師仲間として傷つけないこ

とを同じ職場にいるものならばどうしても考えてしまう。このような状況下における研究授業は、どうしても儀式的なものとならざるを得ない。

儀式的な授業研究は、同じ職場の教師としての仲間意識もさることながら、事後研究での研究視点の欠如と授業に対する印象批評も、その大きな原因と考えられる。

研究視点の欠如ということは、対象とする研究授業の参観者が、参観者の文脈でしか見ることをしていないということによる。それは、研究授業を行う教室の実態を十分に事前に知ることではできにくいので、参観者が自分のコンテキストの中から研究授業の対象となるクラスの学級コンテキストを判断し、参観者の文脈の中で研究授業を参観することによる。

研究授業を行うに際し、この判断の根拠を、事前研究の中でできるだけ多く参観者に知っておいてもらうことが必要であると考えられる。そのことによって、授業に対するコンテキストのずれをできるだけ少なくするのである。特に、公開で他の学校の先生方に授業を公開する場合には、大切である。

また、事後研究における印象批評についても、研究授業に対する判断の材料となる根拠をできるだけ情報として、前もって多く提示しておくことによって、このコンテキストのずれも少なくすることができる。

従って、見せる授業としての研究授業をやめることが、授業研究を意味あるものとする一つの方法でもある。そのためには、一時間単位の授業研究ではなく、学習の一連の流れの中で、長いスパンの授業研究を行うべきではないだろうか。

3. 長いスパンの授業研究

長いスパンの授業研究とは、一時間の授業のみを対象化して授業研究を行うのではなく、一連の授業の流れ、学習者や指導者、そして学習材が授業というものに対してどのように有機的に関わっていくのかということ、長い期間に渡り総合的に研究しようとするものである^{註14}。

これまでの授業研究では、授業の構成要素を分節し、分析を行うことこそ授業研究であるとしてきた。それは、確かに授業という複雑かつさまざまな事柄や要素が関わり合って成立している授業を整理し、分節・分析することによって、授業の内実が見えてくるようになる。しかし、授業を総合的なダイナミズムの中に存在するものと捉えると、これまでの授業を整理し分節・分析することのみでなく、授業を構成している各要素の総合的かつ相補的な関わりを捉えることも授業研究の一つの視角として必要であると考えられる。

そこで、授業を構成する一番大きな要素のまとめりとして、学習者、指導者、学習材という三つの要素を核として、学習者の学習行為を長いスパンの中で捉える授業研究を行ってきたい。

三つの要素は、次の内容から捉えたい。

- (1) 学習者研究 — ①長い期間の学習者研究（学習による成長の記録）（個人・学級・学校）
小学校6年間 中学校3年間
②学習過程研究
- (2) 指導者研究 — ①教師のライフコース研究
②個体史研究
③一つの学校を構成する教師の力量研究（教科、学年、学校全体）
④指導過程研究

(3) 学習材研究 — ①教材の内容研究

②教材編成・教材構成のための研究（単元・学期・年間）

さらに、授業研究として、この学習者研究、指導者研究、学習材研究を有機的に関係づけるものとして、授業過程研究を位置づけたい。

4. 授業研究における指導者研究の位置

授業研究の視点を、授業の構成要素としての学習者・指導者・学習材のどこに重点が置かれているかということからその研究を見ると、国語科教育では、これまで学習材（教材）研究がその主要な位置を占めてきた。教材研究といえば学習材（教材）の内容の研究であると捉えられてきた。それと同時に、その教材をどのような手順で指導するかという指導過程の研究も多く行われてきた。この教材研究と指導過程研究が、これまでの国語科における授業研究の最も大きな位置を占めてきたといえることができる。

外山滋比古『修辭的殘像』（垂水書房、1961年）によって、第二次世界大戦敗戦後の日本の国語教育に読者論が「読む」ということに関わって問題となった。しかし、この時点での読者論は、読むという行為として国語科の授業には取り入れられなかった。例えばそれは、1960年代の国語科教育は、興水実の提唱する「基本的指導過程」に代表されるように、指導過程に授業研究の視点があてられていたからである。

H.R. ヤウス『挑発としての文学史』（岩波書店、1976年）やロラン・バルト『物語の構造分析』（みすず書房、1979年）、W. イーザー『行為としての読書』（岩波書店、1982年）によって、日本に読者論が導入され、国語科教育においても、関口安義『国語教育と読者論』（明治図書、1986年）が読者論を取り入れた。読者論は「読む」と言うことと関わって、文学や文学教育において、作品と読者との対話という「読む」行為としての問題が提示された。

ここにおいて、国語科の授業にそれまで指導という名の下における指導者中心の読みから、学習者中心の読みを問うようにシフトしてきた。

それまでの国語科の授業研究の中心は、作家論や解釈学という文学研究を基にした教材の内容研究が多く行われていた。そこには、授業前の教師の下調べの意味があり、授業は指導者の事前の教材研究の範囲の中に収束していたのである。そこでの教師の力量は、教材研究の質によって力量の内容が問われていたのである。

国語科教育においては、読者論を取り入れることにより、一人ひとりの読み手としての学習者に着目するようになってきた。そこから国語科教育における授業研究での学習者論が、読者の「読み」ということを問うことから、学習者一人ひとりの読みを尊重することをいうようになり、そこから学習者研究が注目され、その学習者の学びのあり方の追究ということで学習過程研究が行われるようになってきている。

教育学においても、学習過程研究が1980年代後半から再注目されてきた。それまでの授業が指導者の意図的な授業であるとの批判から、授業の主体である学習者の学びのあり方そのものの追究を行おうとしたのである。授業研究の視点を、教育科学としての分析から、学習者の学びの意味の追究にシフトしたところから、授業を再検討するところから、授業を再検討することをしようとした。

さらに、「新しい学力観」の問題が提起され、それが授業における学習者と指導者との関係を再検討するためのきっかけとなった。しかし、「新しい学力観」には、さまざまな解釈があり、授業の現実態として、学習者主体があまりにも強調されたために、授業における指導者の役割

を排除することが、学習者主体の授業であるという取り違いも起こってきている。例えば、「教師のいる自習」ということなどは、そのことを象徴的に物語っている。

学習者論は、一人ひとり学習者の個を大切にすることから、個別化・個性化教育がいわれ出したときから、明治以降の近代日本の教育の中での学習者と指導者と教材との関係を問い直すきっかけになった。それまでの教育が、あまりにも指導者中心の授業であったということに対する反省は、逆に指導者の位置と意味を全面的に否定することとなってしまったのである。学習者主体の授業において、「子どもの地平から」というときの授業は、指導者が学習者の地平を共有することであり、学習者のみの学習ではないのである。学習者主体というときの授業では、確かに学習者の「読み」を主体に授業を考えてはいるもの、その授業の中に指導者の存在なくしては、授業として成立してはいかないことを再確認することが、今日、必要となってきた。

国語科教育における今日の学習者中心の授業論は、上記の、国語科教育における読者論からの学習者論、教育学における学習過程研究、「新しい学力観」における授業改革の三つの教育思潮の中に生まれてきている。

このような教育状況の中で、指導者の位置と意味の再検討を行わなければならないと考える。確かに、今日までの日本の教育における指導者の位置と意味は、授業という学習活動において、本来ならば学習者が中心であるべきところにも関わらず、その中心的な存在であった。そのことに対する問い直しと見直しは、意味のあることではあるが、逆に、指導者のいない学習が優れた授業であるという現象も出てきている。そのような授業における指導者の存在の意味は、いったいどこにあるのだろうか。

そのような授業に対しての限界性を指摘した上で、授業における指導者の位置と意味とを、再度考えていく必要がある。

授業研究の視点をこれまでのように学習者においたとき、授業事実としての学習者の学びのあり方は、学習者の数だけ存在する。さらに、それは授業を行っている教室の数だけ事実があり、その授業一つ一つが独自の意味を有しつつ、異なっているのである。そこに、学習者研究の限界性がある。教室の数、学習者の数だけ学習の意味が異なっているものを、一般化して捉えることはできない。

教室の違いによる授業の違いの大きな要素として、指導者の授業における力量の違いがある。この教師の力量ということを角度として授業研究を行うことによって、学習指導における教師の意味の再検討を行いたい。それは、「教授—学習」という関係の中での教師論でなく、学習の個別化・個性化の中にあつての指導者論の検討ということになる。

このことは、国語科授業研究からいうと、一つ一つの教材研究の質を問うのではなく、教材内容の研究に、読者論を踏まえての学習者研究を通し、授業の組織・構成を指導者がいかに図っているかということを対象化する研究の確立である。

これまでの授業研究は、授業の構成要素である、学習者、指導者、学習材(教材)を個別に切り放して捉えようとしてきた。この授業の構成要素を有機的に結びつけた形での授業研究を行わなければ、今日の授業改革への道筋がつかなくなる。

これまで授業研究は授業の構成要素を切り放した形で研究することにより整理し、その内実を捉えることができた。しかし、これからの授業を考えると、この構成要素の有機的関係の内実を捉えない限りは、総合的な授業研究にはならないと考える。

そのことは、教材内容の研究ということにくぐり抜け、さらに、学習者研究ということにくぐり抜けたときに、指導者研究が新たな意味を持つてくると考える。これからの指導者研究の水準は、まさにこの点にあると言えよう。

この指導者研究は、これまでの一人の指導者研究のみでなく、授業研究として学校全体の指導者の関わりや、学習材（教材）研究時における指導者の共同性の意味の追究も必要な研究対象となる。それは、指導者が一人で学習材（教材）研究することよりも、共同で学習材（教材）研究することにより、読み手としての学習者の多様な読みをシュミレートすることができるという学習者研究の角度からの授業研究にも通じるのである。

授業研究における指導者研究の位置は、これまでの授業研究で取り上げられてきた学習材（教材）の研究や学習者研究を、有機的な関係として結びつける働きをするものであると考える。

5. 授業研究サイクルの確立

授業研究は、これまでの多くは一時間単位の研究授業を主として対象にしてきた。長くとも教材単位の全授業記録という形であった¹⁵。そこでは、その授業のための事前研究としてどのようなことが行われ、何を研究授業の対象として考えているかということの検討がないままに、研究授業として授業実践が行われることが多くあったのも事実である。それは、研究授業のための研究授業ということができる。

前述したが、教師一人ひとりの力量形成のためだけならば、一時間単位の研究授業も、それはそれで意味のあることである。しかし、授業改造や授業改善のために行う授業研究であるならば、研究の目的が達成できるための条件整備をいかに行うかという観点から、授業研究そのもののあり方の転換を図らなくてはならない。

これまでの授業研究は、公開された授業を観るという形のものが多かった。授業は授業として成立するまでのプロセスの中に、授業のためのさまざまな要因と要素とがトータルに込められている。そのプロセスの中に込められている要因と要素とを文節的・分析的に抽出するのではなく、一連の授業研究として総合的に捉えていく中から、授業のあり方を考察することを行いたい。

さらに、これまでの授業研究では、その研究対象を研究授業と事後研究に求めてきた。ここでは、授業者の反省も参観者の反省も印象批評的なものであり、対象とする授業の中から何を研究対象とするかということが明確でない場合が多かった。

そこで、研究授業の授業者が、研究授業をどのような考えで、どのような手順を踏みながらどのように組織・構成していくかということを通して、研究授業の参観者もまた授業者と同じ視角を持って、研究授業に臨む構えを作っておくことが必要であると考えます。

事前研究によって、授業者も参観者も対象とする授業に対して、共同して、学習者の側からの授業の考察、指導者の側からの授業の考察、学習材の内容の検討と学習の内容等の授業シュミレーションをも含めての授業の予想と見直しを行っておく。そのことを通して、対象となる授業への視点の養成を図っておくことが必要であると考えます。

事前研究での授業に対する視点をもとに、研究授業での授業の観点は絞られる。研究授業を見るとき、事前研究で事前に獲得された学習者・指導者・学習材という構成要素と、授業のプロセスの中で有機的に関係づけられる学習者の学習行為を、情報として収集・選択をしていくことに意味がある。研究授業を見ての印象批評は、それが授業の核心を突いていることもある。

しかし、研究授業という目的的な授業においては、授業の観点を絞り込み、授業そのものを学習者の学習行為を核に対象化してみることが、授業改革・授業改善につながる。

このような事前研究とつながりのある研究授業を通して、事後研究は意味のあるものとなる。

事後研究で検討することは、研究授業での授業内容への反省ではなく、研究授業での情報の処理・活用を通して、授業の再構成を行うことにある。授業の再構成には、授業の吟味による意味づけが行われなければならない。それは、研究授業自体がいかなる意味を持つのかということの定義づけになる。

この「事前研究→研究授業→事後研究」のサイクルによって、これまでの研究授業中心の授業研究から、授業研究そのものを転換しなくてはならないと考える。

さらに、上記の「事前研究→研究授業→事後研究」のサイクルの繰り返しによるオープンエンドの授業過程研究が、長いスパンを見通しての学校教育の中で、意味を持つ。

オープンエンドの授業過程研究とは、授業研究を行うにあたって「仮説」を立て、その「仮説」の「検証」のために授業研究を行うことではなく、授業のプロセスそのものを追究し、その意味を明らかにすることで、「仮説」を立てずに授業のプロセスの中から授業の意味を考察していく方法のことである。そこに、授業研究における授業過程研究の意味が存在する。

このオープンエンドの授業過程研究では、「事前研究→研究授業→事後研究」のサイクルの中で、長いスパンの授業過程の研究という通時的な流れの中で、共時的な時点での意味を見出すことに意味がある。授業研究そのものが、授業に対する意味づけのための研究という面が強くあるため、通時制と共時性の中にその意味を見出す、ということに授業過程研究の一つの側面があるからである。

6. 授業研究の方法

授業研究では、対象とする授業の記録が意味を持っている。これまでの授業研究史でもこの記録の方法によっての研究の方法が変わってきている。1960年代の重松鷹泰^{註16}の研究は、テープレコーダーによるものであるし、今日の授業研究においてはコンピュータを使用する授業研究の開拓も行われ始めている^{註17}。

授業研究が授業の意味を追究するというを行う研究である以上、授業記録の方法によって、その研究が規定されてしまうことはいうまでもない。そこで授業研究においては、授業記録を含めた記録が意味を持つてくるのである。

授業の記録性ということから、今日の授業記録では、これまでテープレコーダーによって多く行われてきたプロトコルは、今日でもその記録性ということから意味も持っていると考えられる。さらに学習者と指導者との授業における表情や態度、様子の記録ということから、VTRをもとにした授業研究が行われるようになってきている^{註18}。しかし、VTRによる授業研究は、画面に切り取られた枠の中の教室実態しか写っていないということを自覚しておかなくてはならない。

授業記録としてのプロトコルとVTRが、外在化された記録とすると、授業者と学習者の内省の記録も意味を持つ。藤岡信勝のストップモーションによる授業研究では、この内在化した授業者の授業時における思いや考えをVTRを止めることにより検討するというところを行っている。このことは稲垣忠彦の授業カンファレンスでの授業後に行うVTRを見ての集団討議でも同様である。

しかし、前述をしたように、VTR を見ての授業研究は、VTR の画面上に現れた限りでの授業内容であり、撮影者のフォーカスし切り取った教室空間の範囲のものである。したがって、そのみをもって指導者の授業に対する文脈や学習者一人ひとりの学習の文脈を跡づけることはできない。

そこで、授業者と学習者一人ひとりが授業を各自の記録(ノートによる記録が有効と考える)をもとに、学習者は各人の学びのあり方を、授業者は授業のあり方を、リフレクトすることによって、授業そのものを再構成することによって吟味し、授業の意味を考察することを授業研究の一つの方法として行いたい。

これまで授業研究は、日々の授業実践とはその性格に違いがあった。授業研究が授業改造・授業改革をその大きな目標としているのに対し、授業実践は、毎日の授業そのものである。その授業実践には、学習者にいかに学習を成立させるかということに焦点が当てられ、授業をいかなる目的において行いどのような方向を目指しているかということに対する視点はない。それは、授業改造・授業改革ということ志向しない授業だからである。

授業研究としてのリフレクションは、学習者と指導者がともに、授業という事実を当て、授業に関わる一人ひとりのコンテクストの中から授業そのものを、学習行為として対象化することができる。それは、授業実践と授業研究との乖離を埋めることのできる授業研究となると考える。

さらに、これまでの授業研究の多くは、授業の性質上、一人の指導者の授業を対象にしている。授業という学校教育の中での位置を考えるならば、学校という単位での授業を授業研究の対象とすることも考えたい。それは、一つの学校という単位での授業研究であり、その学校を構成する指導者と学習者という集団での授業研究である。

そのことについて高木は、これまで中学校の国語科での授業研究と小学校での授業研究を共同研究として行ってきた^{註19}。

そこでの授業研究の要因をまとめると、同一学校であることによる学習者理解と、学習者の成長に合わせて、学習者の学習行為を、長いスパンの中でその成長を支えることのできる体制が必要であるということがわかった。さらに、同僚教師間の意思の疎通や学習者に対する姿勢のあり方、学習者への関わりという指導者における学習者理解の一致ということによっても、授業研究そのもののあり方が規定されていた。

このような、学校単位での継続的な授業研究こそ、これからの国語科授業研究に新たな視角を生むものとなると考える。

註

1. 富士宮市立富士宮東小学校「平成5年度 研修のあゆみ」(主題:『一人一人の考えが深まる授業—国語科を窓口として』)
2. 藤枝市立広幡中学校「平成4年度・5年度 藤枝市教育委員会指定 学習指導研究発表会 指導案集」平成5年11月11日
3. 森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』, 明治図書, 1989年2月
4. 相澤秀夫は, 「『教材内容』から『学習活動』へ—教材研究の視点の転換を—」, 明治図書, 現代教育科学「国語教育」, 1994年7月号, No.493, pp. 8-10, の中で, 教材研究の視点の転換

の意味を述べている。

5. 野地潤家『国語教育原論』, 共文社, 昭和48年2月10日, pp.12-15. をもとに, 高木がまとめたもの。
6. 『国語科教育実践場面の研究』上越教育大学言語系教育研究系コースプロジェクト, 研究代表者, 安西勉夫
 上越教育大学では, 昭和59年度から「国語科教育実践場面の研究」に取り組んでおり, 「子どもの言語認識の変容」についての授業研究を, さまざまな角度からの丁寧なプロトコールを手法として, 授業分析を通して行っている。その研究成果は, 第一集から第六集までにまとめられている。
 さらに, 『国語科教育実践場面の研究VII』では, 「研究カンファレンス」という「国語科に関する教育行為の判断の根拠を検討するためのカンファレンス」を行っている。
7. 有沢俊太郎「第2節 国語科教育実践研究の現状と課題」, 『国語科教育実践場面の研究VII』, 上越教育大学言語系教育研究系国語コース, 平成6年3月31日, pp.9-15,
8. 吉崎静夫は, 「教師は, 授業において, 設計者(デザイナー), 実施者(アクター), 評価者(イバリュエーター)という3つの異なる役割を同時にもっています。」と教師の役割を述べている。『教師の意思決定と授業研究』, ぎょうせい, 平成3年5月20日, p-3.
 そのことについて, 水越敏行も「デザイナーとしての教師の技術の研究」として述べている。『授業研究の方法論』明治図書, 1987年3月, pp.157-158,
9. 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編『教師のライフコース 昭和史を教師として生きて』, 東京大学出版会, 1988年6月25日, 第3章・第4章。
 山崎準二「教師のライフコース —その分析枠組みの提起—」, 静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告人文社会科学篇』, 第43号, 1992年3月25日, pp.185-192.
10. (1) 「教材研究の深化による授業組織・方法の変容過程(Ⅰ) —福井県鯖江中学校国語科を例として—」, 福井大学教育学部『福井大学教育学部紀要第IV部教育科学』, 第39号, 1989年11月30日, pp.179-193.
 (2) 「教材研究の深化による授業組織・方法の変容過程(Ⅱ) —福井県鯖江中学校国語科を例として—」, 福井大学教育実践研究指導センター『福井大学教育実践研究』, 第14号, 1990年2月28日, pp.43-58.
 (3) 「国語科授業研究を通しての国語科教育観の形成過程—福井県鯖江中学校国語科教師へのアンケート調査から—」, 静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇』, 第22号, 1991年3月26日, pp.1-26.
 (4) 「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—」, 静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇』, 第23号, 1992年3月24日, pp.1-30.
 (5) 「国語科授業に関する教師の力量形成の拠点—小学校を例として—」, 静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇』, 第24号, 1993年3月24日, pp.35-56.
 (6) 「教師の力量形成による国語科授業の変容過程—小学校の3年間を通して—」, 静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇』, 第24号, 1994年3月25日, pp.31-59.
11. このことについては, 「国語科授業観形成の拠点 —小学校教員へのアンケート調査を通し

- て一」として、第86回全国大学国語教育学会(1994年8月4日)において口頭発表を行った。
12. 国語科教育の学力観を情報能力の育成と考えている立場に、次のものがある。
 - (1) 尾木和英『情報能力育成の国語科教育』三省堂, 国語教育叢書16, 1991年9月1日
 - (2) 小林一仁「言語情報操作力としての国語力」, 『月刊国語教育』1994年8月号, pp. 84-87,
 13. 国語科授業過程における学習者研究については、次のものがある。

広瀬節夫「国語科授業過程における学習者研究」, 『国語科教育』第39集, 全国大学国語教育学会, 平成4年3月31日, pp. 19-26.
 14. 吉崎静夫は、「⑦ 長期間(一学期, 一年間, 数年間)のインターバルでの授業研究」を提案している。『教師の意思決定と授業研究』, ぎょうせい, 平成3年5月20日, p-151。

水越敏行は、「すぐれたモデルによる授業研究」として、理科と社会科のベテラン教師の一年間に渡る追跡研究を行っている。『授業研究の方法論』, 明治図書, 1987年3月
 15. 雑誌『実践国語研究』明治図書では、教材ごとの全授業記録として教材別に特集号を出している。しかし、その内容は、その教材の全授業における指導者と学習者のプロトコールと板書の記録である。
 16. 重松鷹泰『授業分析の方法』明治図書, 1961年10月
 17. 岐阜大学教育実践センターの研究
 18. 藤岡信勝のストップモーションを用いたVTRによる授業研究。雑誌『授業作りネットワーク』学事出版, 1988年10月号, 特集「ストップモーション方式が授業研究を変える」で、ストップモーション方式による授業研究・授業づくりを提案している。

稲垣忠彦の授業カンファレンスによる授業研究。『授業を変えるためにカンファレンスのすすめ』国土社, 1986年7月14日
 19. 註10の(1), (2), (3), (5), (6)に同じ。