

10年経験者研修を媒介とする国語科教師の授業実践の深化

Case Study of a Japanese High School Language Teacher's Classic Class Progressing
by Training for Teachers with Ten Years of Experience

丸山 範高

MARUYAMA Noritaka

(和歌山大学教育学部)

抄録：本研究は、学習者が古典を学ぶ楽しさに触れられる国語科授業を高等学校国語科教師はどのようにして深化させるに至ったのかという教師の学習過程の事例を、10年経験者研修での教師の学習に焦点化しつつ描き出すことを目的としている。ある教師は、10年経験者研修での授業公開研修を通じて、教材研究や単元展開などのあり方を見つめ直すことができたと語る。その結果、古典学習は知識の暗記と逐語訳であるとする学習者にとっての「ドミナント・ストーリー」を解消する手がかりになり得る「オルタナティブ・ストーリー」としての古典授業実践を生成するための見通しを手に入れることにもつながったという。

キーワード：国語科教師・授業研究・10年経験者研修・教師の学習・古典教育・事例研究

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、高等学校国語科教師が古典授業実践を深化させる教師の学習過程を、10年経験者研修と関連づけながら解明することにある。具体的には、古典学習に関わって学習者が保有する「ドミナント・ストーリー」(野口：2009)がもたらす課題解消の手がかりを得るべく、教師自身が授業研究を通して「オルタナティブ・ストーリー」(野口：2009)としての古典授業実践を生成するに至る過程を描き出すことを目指している。

大学進学中心の教育課程編成校に在籍する高校生の多くは、助動詞の意味・接続・活用といった古典文法や古語の意味を覚え、それらを使って古典教材文を正確に解釈できるようにするという訓詁注釈型学習が古典学習であるという「ドミナント・ストーリー」を持つ傾向がある。その背景には、定期試験や模擬試験、大学入学試験の影響があり、古典文法や古語の意味を押さえて文章が解釈できなければ、それらの試験での得点につながらないという現実がある。また、学習者のみならず教師自身も、自分が生徒として受けてきた授業の影響や授業展開のしやすさといった事情から、こうした「ドミナント・ストーリー」から脱却できないこともある。ところが、こうした「ドミナント・ストーリー」に基づく古典学習・古典授業は、教材文を読むことの価値が引き出されないばかりか、授業や学習が無味乾燥としたものになってしまうおそれがある。

ところで、国語科教育研究では、従来、こうした、

いわゆる訓詁注釈型学習・訓詁注釈型授業を実践的課題としてとらえ、さまざまな論究がなされてきた。小和田(1993)は、昭和40～55年は「古典を生徒一人一人の生活と結び付けた、主体的な古典学習観が古典教育にも及んできた」時期であり、昭和56～平成元年は「学習者の学習意欲に焦点を据えた授業論の展開、古典教育における新しい単元的学習の創造の動きなど実践的な授業理論の提言が多々なされるようになった」時期であると訓詁注釈の脱却を志向した古典教育実践の動向を概観している。具体的な指導法についても、枚挙にいとまがないほど多種多様な実践が提起されている。たとえば、世羅(2011)は、教材文の表現を押さえる必然の場をつくることによって訓詁注釈ではなく内容を深く読み取らせる指導法、古典と学習者との対話を図る指導法、グループ別に異なる教材文を読みこむといった指導過程の複線化を提唱する。また、渡辺(1998)では、古典授業の活性化のために種々の指導上の工夫を施すことによって、学習者の主体的な学習活動を促しつつ古典の価値に触れることのできる授業実践が報告されている。これらはいずれも、先の「ドミナント・ストーリー」を揺さぶる方向での実践的探究である。

にもかかわらず、「戦後の古典の授業の課題は古文を現代語に置き換えることに終始する、いわゆる訓詁注釈型授業の克服であるが、(中略)この課題は現在において、なお大きく横たわっている」(内藤：2011)のである。つまり、訓詁注釈型授業の克服を志向した実践が蓄積されているにもかかわらず、少なくない教師の

授業がいまだに訓詁注釈型授業なのである。こうした状況下で、学習者は、無味乾燥とした、古典を学ぶ楽しさや意義に触れることのない学習を強いられるばかりか、場合によっては「学びからの逃走」(佐藤：1999)を余儀なくされるであろう。

そこで、古典の指導法を提示するというこれまでの研究とは異なる方向での提案をし、訓詁注釈型授業解消に向けた実践的探究を試みる。本研究では、訓詁注釈型授業に終始していたこともある高等学校国語科教師の事例を取り上げ、その教師が、いかにして、学習者が古典を読むおもしろさに触れることのできる授業を生成するに至ったのかという、教師としての学習過程を描き出す。本研究で取り上げる教師は、10年経験者研修での授業公開研修をきっかけとして授業改善に取り組み、学習者をとらえている「ドミナント・ストーリー」に代わる「オルタナティブ・ストーリー」としての古典授業実践を生成しようと努めてきている。

なお、10年経験者研修は、「個々の能力、適性等に応じて、教諭等としての資質の向上を図るために必要な事項に関する研修」(「教育公務員特例法」第24条)とされ、内容が「個々の能力、適性等に応じて」となるため、各教科の授業に限られることなく、かなり多様な内容の研修が想定される。ただし、文部科学省が提示する「10年経験者研修イメージ案」(中学校・高等学校)の中に「教科指導」「研究授業」といった文言があることから、授業についての研修が含まれる可能性は高い。実際、学校現場では、10年経験者研修に該当するという理由から、校内研究授業の代表者に指名されることも多い。本研究の教師も、その例にあてはまる。

以上のような背景に基づき、本研究は、高等学校国語科教師が、10年経験者研修を契機としつつ、学習者が古典を学ぶ楽しさに触れられる授業をいかにして実践するに至ったのかという教師の学習過程を描き出すことを目的とするのである。

2. 研究の方法

本研究では、高等学校国語科教師が、学習者にとっての「ドミナント・ストーリー」としての古典の学びを相対化するために、「オルタナティブ・ストーリー」としての古典授業実践を生成するに至る教師の学習過程を描き出すことを目指している。そこで、「シークエンス分析」(フリック：2002)としての「ディスコース分析」に注目し、教師の語りを分析した。

「シークエンス分析」とは、コード化やカテゴリー化によって見失われがちな「テキストの全体としての形」(フリック：2002)に、より注意を払う方法論であり、「文脈に対して何らかの形で鋭敏であることが方法論上の原則である。」(フリック：2002)本稿で分析対象とする教師の語りは、全体として一貫性を持って構成されているため、分析においては、語られた個々の事柄を全体の文脈に位置づけての意味の解明が求められる。したがって、「物事を一般性・共通性によって抽象

化した形でとらえる」[「カテゴリー分析」(能智：2011：p.250.)よりも「データに様々な方向のつながりや関係を見出していこうとする」[「シークエンス分析」(能智：2011：p.262.)の方が分析方法として適切であると考えられる。

なお、「シークエンス分析」には、会話の規則性を解明する「会話分析」も含まれるが、本稿で分析対象とする教師の語りは、現在を起点として、過去と現在の出来事について構成された経験の意味を表しているため、「同じ現象は、たくさんの異なったやり方で述べられる可能性がある」「それゆえ、事実の説明にはかなりの多様性がある」(鈴木：2007)といった基本仮定を有する「ディスコース分析」が研究方法として適切であると考えた。

3. 調査の概要

本研究では、中堅に位置づく高等学校国語科教師の事例を取り上げ、10年経験者研修のどのような意味づけが、現在の国語科授業実践にどう影響しているかを解明する。調査は、授業の観察とインタビューとによる。

3-1. 研究協力者

近畿地方の公立高等学校に勤務する国語科教師(F先生)の協力を得た。F先生は、教職経験15年程度の中堅教師であり、現在、進路指導主事の要職にある。先生は、採用以来、進学指導中心の教育課程編成校に勤務し、現在の勤務校は2校目である。10年経験者研修は、平成21年度に受講している。

F先生を対象とした調査は、平成19(2007)年度と平成23(2011)年度に行っている。本研究では、平成19年度調査結果を部分的に参照しつつも、主として平成23年度調査結果を分析対象とする。

3-2. 調査(平成23年度)の手続き

平成23(2011)年9月、F先生の授業(高校3年古典)を観察するとともに、10年経験者研修と日常の授業実践との関わりをテーマとしたインタビューを行った。授業とインタビューはすべてICレコーダーで録音した。あわせて、授業で使用した教科書教材を収集するとともに、板書も記録に残すことによって、インタビュー時、あるいは、教師の語りの分析と解釈の際の補助資料として活用した。授業観察では、F先生の現象面での実践の特徴を把握した。インタビューでは、授業観察から得られたことを基に、先生と筆者とが同じ文脈を共有しながら対話できるよう努めながら、実践の背後に潜む教師の意図や見識の解明を目指した。

なお、10年経験者研修(国語科授業に関する研修)について、できるだけ文脈を共有しながらインタビューを進められるよう、この調査に先立ち、平成23(2011)年8月に、当該研修の具体的内容とねらいとについて、教育センター担当指導主事への聞き取り

調査を行っている。10年経験者研修は、校外（教育センター等）研修と校内（勤務校）研修に分かれる。校外研修では、学力・指導法の工夫改善といった内容に関わる講義とそれに基づく演習、各教師が各学校で年間を通じて取り組んできた授業研究成果の交流という、2つの内容で構成されている。また、校内研修は、学習指導案の作成、授業の実施、評価計画の作成、研究報告書の作成、他の教師の授業参観といった内容で構成されている。このような種々の研修を通して、10年経験者研修が、個々の教師自身の教科指導の手直し・見つけ直しの場として機能することが目指されている。

3-3. 授業（平成23年度）の概要

筆者が観察した授業は、いわゆる研究授業として行われる特殊な授業ではなく、普段の授業のうち、協力者の先生自らに選んでいただいた、先生らしさが表れやすい科目・単元・時間の授業である。

対象となる授業は高校3年古典で、教材は紫式部『源氏物語』『葵』（大修館書店『精選古典改訂版』pp.156-160.）である。当日の授業で扱われたのは、出産を控えた「葵の上」が「六条の御息所」の物の怪にとりつかれて苦しむ場面であり、先生は、授業中繰り返し「場面を想像することの大切さ」を強調されていた。授業は、物語の場面をできるだけリアリティーを持って学習者が豊かに想像できるよう、「葵の上」や「光源氏」の様子や言動を示す表現に注目しつつ、「『葵の上』はどんな様子か？」、「『葵の上』と『光源氏』の普段の関係と、この場面での関係とは、どのように異なっているのか？」、「『光源氏』の慰めに対し、普段の『葵の上』だったらどう反応するだろうか？」といった発問に学習者が答えることによって展開した。なお、授業の山場は、床につき苦しむ「葵の上」と語り合っていた「光源氏」が、不意に「葵の上」にとりついた「六条の御息所」の物の怪と対話することになってしまうという、物語が意外性を持って展開する箇所であった。当日の授業は、そうした物語展開の意外性に心を揺さぶられることによって、学習者が古典を読むおもしろさに気づくことを目指したものであった。

3-4. インタビュー（平成23年度）の概要

インタビューは、授業観察直後に、半構造化インタビューとして実施した。授業観察で得られた事実を振り返りどころにしながら、その事実の背景として先生が意図している事柄を解明するとともに、先生の実践の裏付けとなる諸々の経験の内容とその意味について、10年経験者研修との関わりを中心にしつつも、包括的な聞き取りを行った。

インタビューは、1：国語科（古典）授業実践においてこだわっていること、2：10年経験者研修の中で印象に残っている研修、3：10年経験者研修の成果と課題、4：10年経験者研修と現在の実践との結びつき、以上の3つを主要質問として進めた。

はじめに、「今日の授業で、先生のこだわりはどんな

点に表れていましたか」と尋ね、聞き手である筆者の方からは具体的な観点を設けることなく、授業づくりへのこだわりについて、できるだけ自由に語っていただいた。その後、そのこだわりの具体的内容、そのこだわりを授業展開として実現する手順、そのようなこだわりが生まれた理由などについて、筆者からの問いかけに応じる形で、先生は考えの詳細を語ってくれた。

続いて、「国語科授業に関わる10年経験者研修の中で印象に残っている研修は何ですか」と問いかけ、その研修内容、印象に残っている理由、そこから学び得たこと、今後の研修に望むこと、現在の授業実践につながっていることなどを、思いつくまま自由に語っていただいた。さらに、F先生が自ら取り上げたもの以外の内容（たとえば筆者が教育センター指導主事から事前に聞き取った内容など）についても筆者の方から追加的に提示し、それについての考えがある場合は、具体的に語っていただいた。

3-5. 平成19年度調査の概要と結果

平成19年度調査は、教職経験5～10年の時点での調査である。古典の授業を通じて学習者に何を学び取らせようと考えているのか、実践を重ねる中でどんなつまづきを経験してきたのか、といった内容について、反構造化インタビューによる聞き取り調査を行った。

古典の授業を通して学習者に学ばせたい内容は、平成23年度調査とほぼ同じであり、古典を読むおもしろさを実感させたいという趣旨のものであった。その背景には、やはり平成23年度調査時と同様、古典嫌いの学習者や、文法・語彙といった知識の暗記中心の無味乾燥な学習に陥っている学習者が多い、といった事情が指摘できる。

ところが、実際の授業では、特に初任のころを中心に、学習者が古典教材文のおもしろさや魅力を十分享受できるまでには至っていないということであった。

「教科書教材を消化するだけで余裕がなかった」、「全部教えないと気が済まなかった」、「生徒の発言を拾いきれず教師用指導書の答えを板書していた」、「広がりや幅を持った教材文のとらえ方・解釈ができなかった」、「正確な1つの答えを求めすぎている」といった語りに象徴されるように、理念はあるものの現実の授業は訓詁注釈型授業を脱却しきれずにいたと推察できる。

4. 分析結果

10年経験者研修受講前のF先生は、大学受験を控えた高校3年を継続して担当していたという事情もあって、学習意欲を高める効果の期待できる単元の導入が不十分なまま、直接古典教材文を読むという授業展開に入っていたということである。また、F先生に関わる学習者は、教師が提示する口語訳を待つ、口語訳を暗記するといった受け身の古典学習に終始しがちで

あった。そうした状況の中で、10年経験者研修を受講し、現在の自分の実践を見つめ直す機会を得たことで、学習者が古典を読むおもしろさに触れることのできるような授業を実践するに至っている。

ここでは、F先生が、10年経験者研修の何に意義と課題を見出したのか、10年経験者研修受講後の現在の実践にはどんな特徴があるのかについて、それぞれ分析した結果を記述する。

記述方法として、インタビュー・データをある程度まとめて引用する場合は、引用部分をゴシック体とし、データ解釈の一部としてインタビュー・データを部分的に引用する場合は、引用部分を〈 〉で表示している。

4-1. 10年経験者研修経験の意味づけ

国語科授業に関わる10年経験者研修は、F先生にとって、試行錯誤を繰り返していた初任教师時代の取り組みを想起するとともに、過去と現在の授業実践をそれぞれ相対化しつつ、未来の実践への見通しを得る機会として位置づけられる。

ここでは、10年経験者研修経験をF先生がどう意味づけているのかについて、校内研修と校外研修という観点からそれぞれ分析・考察する。

4-1-1. 校内研修の意義

F先生の場合、教育センター等で開催される校外研修よりも、校内（勤務校）で実施する授業公開研修に、意義を見出している。それは、先生自らが授業を公開し、授業について省察することによって、授業改善の見通しを得るという主体的能動的研修である。校内研修として自身の授業を公開することをきっかけとして、過去の授業と比較しながら現在の授業を見つめ直し、未来の授業づくりに対する指針を得ることができた先生は語る。

普段の授業の教材研究では、この時期までにここまで進もうと、進捗が遅れているから少し授業の速度をあげようなど、教材を1週間や1ヶ月のスパンの中で考えることが多いですが、10年経験者研修のような研修があれば、その流れが一度止まる気がします。そうして、止まって、公開授業のための準備をすることになるのですが、やはり、指導案作成には気を遣いますし、時間もかかります。ですが、その指導案作成の過程で、過去に作成した指導案ではこうだったとか、日々の授業の導入では不十分だったのではないかなど、改めて考えることも多く、自分が行ってきた授業の振り返りにもなりますし、現在進行している授業実践が適切かどうかを確認する機会にもなると思います。そのような点で10年経験者研修において授業を公開することは意義があると思います。

一般的に、授業とは、教師が、それ以前の経験から培った実践知を振りどころとしながら実践される。そ

ういう意味で、過去の経験が無意識的暗黙的に現在の授業実践に影響する。F先生の普段の授業においても、それは当てはまる。しかしながら、そうした普段の授業は、この時期までにここまで進もうと、進捗が遅れているから少し授業の速度をあげようなど、教材を1週間や1ヶ月のスパンの中で考えることが多く、先生自身が意識的に立ち止まって、過去から現在、そして未来を見通しながら授業づくりをするのではないというのである。そうした状況の中、授業公開の機会が与えられ、普段以上に時間をかけて指導案を作成し授業を同僚教師たちに公開することにより、〈過去に作成した指導案ではこうだったとか、日々の授業の導入では不十分だったのではないかと〉と、意識的に〈自分が行ってきた授業の振り返り〉という過去の実践の省察ができる。そして、そのことは〈現在進行している授業実践が適切かどうかを確認する〉ことによって、未来の授業づくりの指針も得られると、先生は語る。つまり、現在において流れている自分の授業を意識的に一旦相対化し、過去の授業と比較しつつ、未来の授業づくりへの展望を開く意義が、授業を公開するという研修にあるというのである。

4-1-2. 校内研修（授業公開）の具体的成果

授業公開研修は、一般的に、授業公開と研究協議会とを組み合わせて実施される。授業公開後に行われる研究協議会では、授業者と授業を観察した同僚教師とで授業をめぐる議論が繰り広げられる。教師の学習ということ考えた場合、研究協議会での同僚教師の批評が重要な働きを担う場合もある（坂本・秋田：2008）（秋田：2008）（北田：2009）。ただ、F先生の場合は、研究協議会というよりも、授業を公開することそのものを通して学ぶことが多いと語る。それは、授業公開という状況を設定することによって、授業準備としての教材研究を、より精密なものとすることができるからである。

どのように表現すればいいのでしょうか、同僚教師に授業を公開する経験を通して、成長という言葉が適切ではないとは思いますが、やはり経験のあるなしにかかわらず、初心を忘れてはダメだなというような、再確認の気持ちは起こりました。

例えば、古典などでは、同じ単元を毎年繰り返すこともあり、重点的に指導する内容や文法事項もある程度固定化され、経験年数が増えることによって授業の流れはどんどん良くなっているような気はします。しかし、授業公開をしますと、繰り返し指導しているような内容の単元であっても、改めて自分の見落としはないとか、違う発問の仕方はないかなど、新鮮な気持ちで教材研究をしている気がします。もちろん普段でも、過去に指導したことのある単元であっても、一から教材研究はしていますが、人に見せるとなるとやはり何度も何度も再確認をしますので、そのような経験が浅い頃（初任教师の頃…筆者補足）に感じた緊張

感に似た思いを思い出させてくれるという点でも授業公開は良い機会だと思います。

普段の授業は、特に過年度と同じ教材を扱う場合などは、過年度と同じような内容と展開で授業の流れが良くなる中、公開授業という場が設定されることによって、初任教师として教材研究に励んでいた頃の〈初心を忘れてはダメだな〉という気持ちで教材文を〈何度も何度も再確認〉するというのである。

そして、教材文の〈再確認〉を具体的にどう行ったのかという筆者の問いかけに対し、先生は、教材文の読み直しと単元展開の見直しという2つの点に関わって教材文の〈再確認〉をしたと語る。

①教材文の読み直し

教材文を読み直すことによって、それまで以上に幅と奥行きのある読みを持った上で授業に臨むことができたという。

一つは、当たり前ですが、深く教材研究をすることです。時間の許す限り、さまざまな視点からもう一度しっかりと、その教材の読みに関わる論を勉強するということです。毎年毎年、教科書が決まると必ず教科書に準拠した指導書が付いてきます。学年を複数の教員で受け持つことがほとんどですので、指導内容がぶれないためにも、その指導書が基準となることが多いです。ですので、少し指導書の解釈が変だなど思うようなときでも、ある程度その指導書に沿った形で授業が進むことがあります。しかし、授業公開などがある場合は、もう一度自分でしっかりと調べ直してみようという気持ちが強まります。例えば、古典などでは指導書以外の解釈がないか他の体系の注釈書を見直したりとか、現代文では教材の筆者の教材文以外の文をじっくり読んでみて筆者の根底の思想を確認したりというような作業を行います。そうすることによって、その教材の背景にあるものが明確になったり、背景が深まる気がします。

普段の授業においても1時間で進む内容だけを教えたらいと思っただけで授業で扱う範囲だけ教材研究をして授業をする場合と、全体を背景として押さえた上で、その1時間の授業で扱う範囲を教える場合とでは、明らかに授業が違うように、やはり人にものを教える時にそのようなところまで確認できていなければ意味がないということを授業公開をきっかけとして再確認できました。本当に教材に対してしっかり研究できていれば、生徒の質問に対しても少し違う言い方ができたり、発問にしてもさまざまな問い方が可能になると思います。

先生にとっての教材文の読み直しは、教師用指導書に追隨した読みを一旦相対化し、〈その教材の背景にあるものが明確になったり、背景が深まる〉ような教材研究を重ねることによって、教材文の読みを、これま

で以上に、幅と奥行きのある読みへとブラッシュアップすることを意味する。先生の場合、教材文に関わる種々の注釈書を読み多様な〈解釈〉を理解するとか、教材文の筆者の他作品を読み筆者の思想的背景を理解するとかいった取り組みによって背景を深めている。教材文を改めて読み直し、教材文を取り巻く背景を全体としてより広く深く押さえた上で、1時間1時間の各授業を実践していくことによって、授業の質が高まると先生は考えているのである。

②単元展開の見直し

以前は教材文の読解中心の授業展開であったが、単元の導入部分の扱いを手厚くすることによって、学習者がその教材文を学ぶ意義を明確にした授業展開ができるようになったと先生は語る。

私は第3学年の授業では、現代文でも古典でも限られた時間の中で受験に対して最大限の効果を上げようと、きちんとした導入を行わずに、生徒も予習してきているだろうと勝手に前提を作って、直接教材の内容に入ることが多い気がします。しかし、授業公開となれば、やはりどのような導入をしようと考えようになります。

授業にはそれぞれ目標があり、私自身も例えば評論であれば最終的に本文を要約できるようにするとか、目標を定めて授業を行います。教材の導入をすることによって新しい目標を見つけることができるのでは、と改めて感じるようにもなりました。それは、この教材をやる意味はとか、この教材に入る前にどのような視点をもちたらいのかなど、教材の内容理解以外の目標です。

教師になりたての初任者研修の頃は、担当する学年も高校に入学したばかりの1年生などで、高校に入学して初めての国語の授業になるのだなと思ったりして、教材の内容の読みに入る前にも丁寧に導入していたような気がします。例えば、『徒然草』の兼好法師の言葉と、元サッカー日本代表監督だったオシムの言葉との類似性を探したりなど、生徒の興味関心をよく考えていました。

その教材の導入が、受験指導をする中で優先順位が低いと感じるようになり、徐々に減ってきて、また、授業公開をして、改めてその良さに気づいた感じがします。普段は、自分自身責任を持って指導しているつもりでも、しっかり導入をした方が生徒を惹きつけて授業に入ると再確認できましたし、導入から工夫することで、様々な授業方法の可能性を感じることができました。年間の配当時間の中でやりくりをして、それぞれの教材に対してさまざまな導入を試みることは、教師にとっても生徒にとっても本当に大切だと感じました。

また、教職に就いて間もない頃は、授業の技術は今よりもずっと劣っていた気がしますが、その頃の「初心」といいますか、情熱といえますか、それを思い出

ただけでも今の自分にプラスになりました。

大学受験を控えた高校3年生担当という事情から、先生の普段の授業は、導入なしで教材文読解を進めがちであったようだ。そうした中、授業公開の機会を得たことによって、単元の導入を中心に単元全体の展開を見直しながら教材文の〈再確認〉ができたというのである。先生にとって単元の導入を見直すということは、ただ単に教材文に関連する資料を集め、単元の冒頭で学習者に提示するというにとどまらない。〈この教材をやる意味はとか、この教材に入る前にどのような視点をもたせたらよいか〉といった教材文を読む意義や、その教材文の読みを通して学習者に獲得させる視点といった、単元全体を貫くいわゆる教材観との関わりの中で導入の扱いは見直される。つまり、単元の導入の見直しは、導入そのもののみならず、単元全体の見直しにつながるものなのである。そして、そのような単元の導入を核として単元全体の見直しを行うことによって、〈様々な授業方法の可能性を感じる〉ことができ、〈きちんとした導入を行わずに、生徒も予習してきているだろうと勝手に前提を作って、直接教材の内容に入る〉ルーチン化した普段の授業展開を改めることにつながるというのである。さらに、〈しっかり導入をした方が生徒を惹きつけて授業に入れる〉という、学習者の学びの動機づけにもつながると語る。

4-1-3. 校外研修の課題

校外研修についてF先生は、国語科授業に関わる専門性向上という点に限った場合には、物足りなさを感じているようである。なお、本稿は、校内研修に比べ校外研修には課題が多いということを主張しているのではない。先生が受講された校外研修では、研修担当指導主事によれば、ミドルリーダーとして学校経営に参画する力量形成など、教科指導以外の教職専門性獲得を重視する傾向があるということである。そのため、校外研修全体における国語科授業研修が占める割合が相対的に低くなっているのである。したがって、ここでは、あくまで、国語科授業研修という限られた視点で校外研修をとらえた時に、課題が残るということを指摘しているだけである。

国語科授業研修に限って見たときに、F先生にとっての10年経験者研修の意義は、4-1-1. で述べたとおり、過去から現在へと続く自分の国語科授業を一旦立ち止まってじっくり見つめ直し未来の授業づくりに対する指針を得る機会となった点にあるということだった。だからこそ、F先生は、時間をかけて学習指導案を作成し、その授業を公開するという校内研修に意義を見出したのである。ところが、校外研修では、そのように、自分の国語科授業をじっくり見つめ直し、国語科授業に関する専門性を向上させる機会が十分ではないとして、校外研修の理想について、次のように指摘する。

一つの教材を複数の勤務校が異なる教員でチームを組んで一つの授業にする、もしくは、板書例を作成してみるでも構わないと思うのですが、そのような主体的な研修は刺激があって良いと思います。教材研究は一人ですることがほとんどですが、それだと独りよがりになる場合もありますし、狭い視野でとらえてしまったり自己満足で終わる可能性もあります。しかし、複数で教材研究を行えば、教材の読み方について様々な意見が出ると思いますし、その教材の深い部分まで掘り下げて研究ができると思います。また、自分とは違う視点を間近にすることで、大きな刺激を受けることができると思います。

何名かでチームを作って、一つの教材を徹底的に議論して研究し、最終的には授業形式で発表して、またそれを他の班に批評してもらう。そのような研修は、たいへん労力を伴うと思いますが、研修受講者全員の能力が向上するような気がします。

校外研修の利点の1つは、異なる学校に勤務しながらも同じ教科を担当する教師たちが集い授業研究に励める点にある。ところが、校内研修では、同教科担当教師が複数在籍するような大規模校で、かつ、教科指導に時間を割くゆとりのある学校でない限り、教師たちが国語科授業について専門的研鑽を積むことは困難な現状にある。そこで、F先生は、同じ教科を担当する教師たちが集まるという校外研修の利点を生かしつつ、先生自身が校内研修で得たのと同様あるいはそれ以上の成果を校外研修から得られるようにとの思いから、「一つの教材を複数の教員で一つの授業にする」研修を提案するのである。

4-1-2. で記述した通り、F先生は、授業公開を通じて、それ以前の自分の授業を相対化し、多角的・大局的な視点から教材文の読みと単元展開のあり方とを見直すことができた。それは、教材文や単元展開に対するそれまでの先生自身の見方・考え方を一旦立ち止まって相対化し、様々な見方・考え方と比較考察することができたからこそその成果である。このことは、校外研修で、勤務校の異なる国語科教師同士で協同して教材を分析し1つの授業(単元)を創り上げるという研修内容の提案につながるものである。なぜなら、先生が提案するこの種の研修では、複数の教師の複数のものの見方・考え方が突き合わされ調整が施されるため、必然的に、個々の教師の限られた視野が拡張され、教材の読みや単元展開のあり方の見つめ直しや改善につながることが想定されるからである。

4-2. 国語科授業実践の現状

国語科(古典)授業を実践するにあたり、F先生は【場面想像】にこだわっている。ここでは、先生がこだわる【場面想像】の内容、先生が【場面想像】にこだわる理由、【場面想像】の読みの意義、学習者の【場面想像】の読みを促す手立てについて、分析と考察をする。

4-2-1. 【場面想像】の読みの内容

F先生は、教材文の【場面想像】にこだわって古典の授業づくりをしている。先生にとっての【場面想像】の内容は次の語りに表現されている。

生徒に常に繰り返し伝えていることは、場面を想像するということです。場面の想像ができれば、その後の場面、すなわち物語の展開がある程度類推できますし、わかりにくい部分ができるようになり、教材文の内容が時間を経ても鮮明に頭によみがえってきます。また、古典などは現代文に比べて言葉が足りないことも多いですが、場面を想像していれば、その足りない言葉の部分をつなげていくことも容易になると思います。

実際、教材文の古語を現代語に訳しただけでは、わかりにくいところもありますが、場面を想像して言葉足らずな本文の内容を補うことによって、古典の内容を理解していくのだと思います。場面を想像することができれば、登場人物の気持ちを推しはかることができますし、そのように登場人物の気持ちを考えるということは、ただ現代語訳をしているのではなくて、本当に文章を楽しんでいるといえるのではないかと思います。古典においては、想像することが、現代語訳に終始しない本当の読みに繋がると感じて、私は生徒に場面を想像しなければならないと言っています。(中略)生徒には、古典においてもそれぞれの場面に自分が重なることができるように、登場人物と同じような感じ方をしてほしいと強く思っています。(中略)例えば、生徒の中には現代小説を読むときは、これを映画化すれば、この登場人物はどの俳優さんだろう、と考える子も多いと思います。ですから、古典においても、生徒にはできるだけそういうふうな読み方に近い読み方をしてほしいです。場面を想像し、そこに入っていくことができれば、簡単に登場人物の次の行動や、登場人物が次にどういうことを言うだろうか、ということが見えてくると思います。

教材文の〈足りない言葉の部分をつなげていくこと〉から場面の様子を想像し、場面の中で登場人物の〈気持ちを考え〉たりした結果、〈古典においてもそれぞれの場面に自分が重なることができ〉、学習者が登場人物と〈同じような感じ方〉となるような読み方が、先生にとっての【場面想像】の読みである。それは、〈これを映画化すれば、この登場人物はどの俳優さんだろう、と考える〉ことにたとえられるとも語る。そうすることによって、教材文の内容の〈わかりにくい部分がある〉ようになるのであり、教材文の〈展開がある程度類推でき〉、〈教材文の内容が時間を経ても鮮明に頭によみがえって〉くることにもつながるといふ。つまり、教材文のことは同士のつながりを読み込み、古典教材文に登場する人物の気持ちを、学習者自身が作品状況の中に身を寄せつつ理解していくことによって、

学習者は、古語を現代語に置き換えるだけの学習では理解しづらい文脈が分かるようになるとともに、なおかつ、登場人物の〈次の行動〉とか、登場人物が〈次にどういうことを言うだろうか〉とかいふ、その後の作品展開も類推できるというのである。

4-2-2. F先生が【場面想像】にこだわる理由

ところで、先生が【場面想像】にこだわるのは、学習者の古典教材に対する抵抗感を払拭し、かつ、大学入学試験(国語)への対応も行いたいという、高校3年生の国語科授業を担当するがゆえの社会的課題の解消につながるからである。

①学習者の古典教材に対する抵抗感の払拭

古典が苦手な生徒は本校でもすごく多いです。教科的には数学に次いで人気がないと思います。その大きな理由はやはり、生徒が授業の中で字面を追っているだけだからだと思います。字面を追うというのは、ただ単に訳を写しているだけ、古語を現代語へ置き換えしていくだけでしかないということです。そのような変換作業だけでは、何の興味も湧き出てこないと思います。(中略)生徒にとっての古典の授業は、基本的に教師の言う現代語訳を待つような感じになっている気がします。教師が授業で提示する現代語訳を丸覚えすることが重要になっている気がします。しかし、それでは何の意味も持たないですね。

学習者が古典に抵抗を示すのは、古語を現代語に置き換えるという表層的な注釈的学習、しかも、その注釈を機械的に暗記するだけの学びが〈何の興味も湧き出てこない〉からだといふF先生はとらえている。教材文の〈字面を追って〉〈ただ単に訳を写しているだけ〉〈古語を現代語へ置き換えしていくだけで〉〈教師の言う現代語訳を待ち、その口語訳を〈丸覚え〉するだけの学習である。このような古典教材文への向き合い方では、ことば同士が響き合うことによって生まれる文脈を把握することもままならず、結果として、教材文世界のリアリティに触れることがないまま、現代の学習者たちにとってなじみの薄い古語と格闘するという無味乾燥な学習を強いられるために、古典嫌いが助長されるのである。そうした課題を解消するための方策として、先生は【場面想像】の読みを提唱するのである。

②大学入学試験(国語)への対応

高校3年生を担当すれば、入試というものを強く意識するのは事実です。例えば、生徒から見て良い先生の定義はさまざまだと思いますが、この高校3年生の時期では、点を取らせてくれる先生が良い先生だと、生徒が感じることは多いのではないかと思います。そのような考えが良いとは思えませんが、一方で生徒の期待に応えたいという思いはあります。

それでは、古典において点を取るために必要なこと

は何かと考えると、まず、短い時間の中で内容を把握しなければならないということです。そうなれば、本文全てを細かく逐語訳している時間はありません。では、どうするかと言えば、ある程度、それぞれの場面の概要をつまんで、そして本文全体の内容を頭の中で構築することが必要になってきます。

とりわけ大学入試センター試験の国語では、〈短い時間の中で内容を把握しなければならない〉。となると、1語1語を〈細かく逐語訳〉していたのでは対応できない。文章全体の場面の流れを〈ある程度、それぞれの場面の概要をつまんで、そして本文全体の内容を頭の中で構築することが必要〉なのであり、そのための読み方が【場面想像】の読みだというのである。

4-2-3. 【場面想像】の読みの意義

【場面想像】の読みには、先述した、古典に対する抵抗感の低減や大学入試対応といった課題解消以外に、古典世界に対して心を動かされ（感動し）古典を楽しむといった積極的な意義があると先生は語る。

なおかつ、そのように場面を想像して、その時の登場人物の気持ちはどうなのかなと考えることができれば、それは古語を現代語に置き換える作業ではなく、本当に文章を楽しんでいることに近づいていると思います。現代語訳への置き換え作業ではなく、本文を本当に「読む」ことにつなげるために、繰り返しますが、場面を想像しなければならないと生徒に伝えています。

（中略）我々が、古典でも小説でも、ドキッとしたりとか、ハッとしたりとか、涙を流したりとか、笑えたりするのは、文を読んで場面を想像しているからなのだと思います。ですから、本文を読んで古語を現代語に置き換えるというのであれば、やはりそれは作業にしか過ぎなくて、そこには文章を読んだときに感じる感動が一つもないと思います。もちろん、現代語訳はするのですが、それとともに場面を想像していくことが、作品の持つ面白さへの気づきや、生徒自身の感動につながると思います。ですから、場面想像なしに、

（中略）想像することなしに、感動はあり得ないとすぐ思います。

古語を現代語に置き換えるだけの機械的作業にとどまることなく、古典世界に学習者自らが身を置き、そこでの状況の中で主体的思考を展開する【場面想像】の読みをすることによってこそ、〈ドキッとしたりとか、ハッとしたりとか、涙を流したりとか、笑えたりする〉という感動の読書体験ができるというのである。それは、筆者が観察した『源氏物語』「葵」の授業に当てはめれば、物の怪に苦しむ「葵の上」の身に、いつの間にか「六条の御息所」がとりつき、「六条の御息所」自身が「葵の上」の身を使って言葉を発するという物語展開の意外性に学習者が〈ハッと〉心を動かされるということになろう。そして、そのような読書

行為は、先生にとって、〈古語を現代語に置き換える作業ではなくて、本当に文章を楽しんでいることに近づいている〉のであり、そうした読む行為は古典教材を楽しむという読む学習の本来の姿だというのである。

4-2-4. 学習者に【場面想像】の読みを促す手立て

学習者に【場面想像】の読みを促す手立てとして、先生は、絵画化・同化発問といった手法を採用するという。

①絵画化

筆者が観察した授業では、物の怪にとりつかれつつ出産に苦しむ葵の上と光源氏ら登場人物の位置関係を図示するなど、先生の授業では、学習者の【場面想像】を促す手立てとして場面の絵画化という手法がしばしば採用される。

まず場面の様子を絵にして板書するというのもそうですが、場面の状況を表す簡単な絵を描いて、それが面白ければ、生徒を内容に引き付けることもできます。ですから、場面の中での登場人物の状況などを生徒に考えさせたいところでは、繰り返しそのような描画もしました。

現代とは異なる状況に生きる古典世界の中の〈登場人物の状況などを生徒に考えさせたいところ〉では面白ければ、生徒を内容に引き付けることもできるため絵画化という手段が有効だというのである。

②同化発問

絵画化と並ぶもう一つの手法は、仮に自分が教材世界の中にいたとしたら、どう感じ考えるのかを学習者に問うことによって、【場面想像】を促すという方法である。

そういうことを繰り返し「君だったらどう思っているの」とか、「君だったら登場人物にどんな言葉を問いかけるの」というような発問をしていくと、当てた生徒はもちろん、クラス全体がだんだんとその場面の中に入っていきように感じる時があります。（中略）やはり、問いかけだと思います。例えば、小説が教材の時でも、ずれもありませんが、本当にその登場人物の気分近づいた時の方が、求めている解答に近い場合が多いと思います。

教材文世界を自分とは異質な世界の出来事として切り離し突き放して理解するのではなく、〈君だったらどう思っているの〉とか、「君だったら登場人物にどんな言葉を問いかけるの」というように、自分の身に起きる出来事として引き付けつつ【場面想像】を促すというのである。そのために、自分が教材文世界の中にいたらどう考え行動するのかを発問するのであり、学習者がそのような問いに答えることによって、結果と

して「本当にその登場人物の気分に近づいた時の方が、求めている解答に近い場合が多く」妥当性のある読みが導かれやすいというのである。

5. 結語

F先生は、古典文法と古語の意味を暗記し逐語訳することが古典学習であるという学習者がとらわれている「ドミナント・ストーリー」を解消すべく、10年経験者研修での授業公開研修を契機として、読む楽しみを味わいつつ古典を読み深められるよう【場面想像】を中心とする「オルタナティブ・ストーリー」としての古典授業実践を生成するに至った。

ここでは、F先生に関わって、10年経験者研修経験が現在の国語科（古典）授業実践にどんな影響を及ぼしているかについての分析を行いつつ、「オルタナティブ・ストーリー」としての古典授業実践の内容を考察する。つまり、F先生の現在の授業実践に、10年経験者研修経験がどう結びつき、どう現象しているのかを解明するのである。

先述のとおり、F先生にとっての10年経験者研修（授業公開研修）の意味は、古典教材文を、1：読みのあり方、2：導入を核とする単元展開のあり方という2点から見つめ直すことに見出される。また、現在の先生の授業実践の特色は、【場面想像】の読みにこだわって授業を展開することにある。ここでは、これら10年経験者研修経験に関わって先生が意味づけた2つの事柄と現在の授業実践の特質である【場面想像】の読みとを関連させた考察を行う。

5-1. 古典教材文の読みのあり方について

先生は、10年経験者研修を通して自身の教材研究を見直す中で、教師用指導書を参照するだけでなく、教材文と同一筆者の他作品を読むとか、当該教材文の読みに関わる複数の学説を比較するとかいった取り組みにより、教材文の読みを矮小化せず、できるだけ幅広く奥行きを持ってとらえようと試みていた。

こうした、教材文世界に描かれた状況を豊かに広がりある形でとらえていこうという教材研究のスタンスは、幅のある現在の授業展開に結びつく。F先生は、絵画化や同化発問を通じて【場面想像】の読みへ学習者を促すという授業展開を取り入れている。場面の様子を絵にしたり、「あなただったらどう考えどんな行動を取るか」といった趣旨の同化発問を学習者に投げかけたりしながら進める授業展開である。この授業展開のもとで学習者は、教材文のことはとらえどころに、想像を膨らませ、リアリティーを持って教材文を読み進めていくことができる。それは、古語を現代語に置き換えながら教材文を読み進める逐語訳中心の授業展開、教師用指導書の記載事項を逐一解説しながら進める授業展開といった、学習者の読みを限定された狭い枠内に閉じこめてしまうような授業展開と対照的である。こうした、良い意味での遊びのある授業展開は、

幅と奥行きのある教材研究により、教師自身がその教材文に対してゆとりを持っているからこそ成立するものである。

5-2. 導入を核とする単元展開のあり方について

毎年高校3年を担当し大学入試問題への対応をしなければならないという事情から先生の授業は教材文そのものを読み解くことを重視した単元展開になりがちであった。ところが、10年経験者研修を契機に、単元の導入部分の扱いを中心に自身の単元展開全体を客体化して見つめ直す機会を得て、学習者にとって教材文を読む意義や、教材文の読みを通して学習者に身につけさせたい事柄といった、学習者の学びを中心に授業を展開することの重要性を再認識した。そこで、教材文ありきの単元展開ではなく、学習者を起点とした単元展開を構想するに至ったのである。

こうした、教材文ではなく学習者の学びを起点に単元展開を構想するというスタンスは、古典教材文を楽しむつつ読み味わわせたいというF先生の現在の志向性に結びついている。それは、たとえば、筆者が観察した授業では、ことばとことばをつないで場面を想像しながら順々に教材文を読み進めていく中で、ある登場人物に別の登場人間の物の怪が知らぬ間にのりうつっていたという、奇想天外な物語展開に学習者が気づき心を揺さぶられるように導くといった単元展開である。そうした、学習者の心に響く単元展開は、古典教材文を学習者自身の感覚から切り離された遠い世界のものとして扱ったり、大学受験に必要なだからという理由のもと、古語を現代語に置き換えることに終始したりという表層的な単元展開では実現しがたいものである。絵画化や同化発問により場面想像を促すという学習者の認識変容を軸とした単元展開によってこそ成し遂げられるものである。

文献：

- 野口裕二 (2009) 「ナラティブ・アプローチの展開」野口裕二編『ナラティブ・アプローチ』勁草書房 pp.12-14.
- 小和田仁 (1993) 「古典教育のながれ」飛田多喜雄・野地潤家・藤原久雄監修『国語教育基本論文集成／第17巻／国語科と古典教育論』明治図書 pp.447-450.
- 世羅博昭 (2011) 「古典教育」日本国語教育学会編『国語教育総合事典』朝倉書店 pp.155-157.
- 渡辺春美 (1998) 『国語科授業活性化の探究Ⅱ－古典（古文）教材を中心に－』溪水社
- 内藤一志 (2011) 「〈読むこと〉古典（古文）」日本国語教育学会編『国語教育総合事典』朝倉書店 p.448.
- 佐藤学 (1999) 「学びから逃走する子どもたち」『学びの快樂－ダイアローグへ－』世織書房 pp.441-457.
- ウヴェ・フリック著：小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 (2002) 『質的研究入門－〈人間の科学〉のための方法論』春秋社 p.245.
- 能智正博 (2011) 『臨床心理学をまなぶ6 質的研究法』東京大学出版会 p.250. p.262.

鈴木聡志 (2007) 『会話分析・ディスコース分析』新曜社 pp.47-48.

坂本篤史・秋田喜代美(2008)「授業研究協議会での教師の学習－小学校教師の思考過程の分析－」秋田喜代美／キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店 pp.98-113.

秋田喜代美 (2008)「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美／キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 レッス

ンスタディへのいざない』明石書店 pp.114-131.

北田佳子 (2009)「校内授業研究会における教師の専門的力量的形成過程－同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して－」『日本教師教育学会年報』18 pp.96-106.

付記：本研究は、平成23～25年度日本学術振興会科学研究費助成事業（基盤研究C・課題番号：23531195・研究代表者：丸山範高）による研究成果の一部である。