

国語教育学における理論と実践の往還

——「国語科授業分析研究」(1995-2014)を事例として——

石田 喜美

1. 問題の所在と本研究の目的

グローバル化・情報化に象徴されるような社会全体の急激な変化に伴い、そのような変化に対応しうる教員の育成が強く求められている。2012年8月に示された中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、「取り組むべき課題」のひとつとして「教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化」(p.3)を挙げた。また、2015年12月に示された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、そのための具体的な方策として、学部における「理論と実践の往還による実践的指導力の基礎」を育成する取り組み（「学校インターンシップ」）や、教職大学院における「理論と実践を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程」の設置が示されている。これを受けて、全国大学国語教育学会においても、2015年から2016年にかけて、「国語科における理論と実践の統合」と題し、3回シリーズの課題研究が行われている。このように、教師教育における理論と実践の往還というテーマは、現在、国語教育を含む教育研究全体において、もっとも注目を集めているテーマのひとつである。

一方、理論と実践の往還に関する議論は、近年になって始められたわけではない。クルト・レヴィン(Kurt Lewin)によって提唱されたアクション・リサーチ(action research)（レヴィン, 1954）の手法を用いた調査研究は、社会学や心理学などの領域で、理論と実践を往還する研究の可能性を見出してきた（例えば、杉万, 2006）。また、アクション・リサーチの手法は、2000年以降、教育学の領域においても着目され（例えば、秋田・恒吉・佐藤, 2005）、国語教育学においても、細川(2005)が国語教育におけるアクション・リサーチ導入の可能性を提言し、国語科教師教育の文脈で具体的な研究成果を蓄積してきている（細川, 2010, 2012など）。

また、国語教育学においては、垣内松三(1934)によって提唱された「国語教育誌学」の枠組みのもと、「国語教育の事実」(垣内, 1977, p. 116)を確認することを目指した一連の研究が行われてきた。1985年度から上越教育大学大学院の必修科目「教育実践場面分析演習(国語)」の中で継続的に実践されてきた研究プロジェクト(有澤, 2011参照)や、本稿で事例としてとりあげる「国語科授業分析研究」(塚田, 1996-2014; 長田, 2016)が、この流れに属するものであるといえる。鶴田(2013)がこれらの実践を、「大学教育としての取り組み」(鶴田, 2013, pp. 424-425)の中に位置付けていることに象徴されるように、これらの研究も、細川によるアクション・リサーチ研究と同様、国語科教師教育における文脈の中でその意義を認められてきた。

このように、国語教育における理論と実践の往還に関する議論は、アクション・リサーチ等、隣接諸科学の調査研究手法を取り入れようとするもの、および、「国語教育誌学」のような国語教育学独自の問題意識に由来するもの双方において、教師教育学的な視点からの意義づけがなされてきた。これに対して、塚田(2011)は、従来の国語科授業分析研究^①において、「教職開発の視座が主軸」とされてきたことに問題を提起している。塚田は、日本における授業研究^②の流れを整理するとともに、海外における「レッスンスタディ(lesson study)」の動向を整理したうえで、現在の国語科授業分析研究の意義と課題の焦点を以下の5つに整理する。

- (1) 〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉と〈教職開発のためのシステムとしての機能〉との一体的な視座を一旦、解除して、前者に焦点化する。
- (2) 学習者の学習事象を中心化し、授業での〈事象状態(教室の姿)・事象論理(教授の筋)・事象関連(陶冶の力)〉を分析・解釈する。
- (3) 記録・分析の方法について意図的・批判的な改善を行う。
- (4) 国語科教育学研究や実施者(組織)の教職開発との関係を再考する。
- (5) 授業のデザインの研究など、最近の多角的な授業研究の考え方による再定位を行う。

(塚田, 2011, p.10)

塚田はこれらを踏まえた上で、「ただし、これまでのところ、教職開発の視座が主軸になり、多様な教師の反省的実践のメタ・ストーリーが記録されることが多いが、国語科の授業分析としては前者の〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求〉が引き続き中心化されることが期待され、この方面がまだまだ未成熟である点が問題視されるべきである」と述べている(同上)。

本稿では、塚田によって提起された国語科授業分析研究の問題を踏まえ、〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉に焦点を当てた国語科授業分析研究のありかたについて考察する。冒頭に述べたように理論と実践の往還を基軸とした教師の資質・能力の育成が重視される現在(中央教育審議会, 2015, p. 37)、あらためて、教育事象の記録・分析に基づきそこから国語教育としての授業論・教育論を追求することは、国語教育学における理論と実践の往還を考える上で重要である。そこで、前述の問題提起を行った塚田が、1995年から2014年にかけて、筑波大学大学院教育研究科で行ってきた「国語科授業分析研究」(塚田, 1996-2014, 長田, 2016)の試みに着目し、その実践の中で、どのような授業分析研究が実現されていたのか、そのなかでどのような理論と実践の往還が構想され実現されていたのかを見出したい。

2. 垣内松三「国語教育誌学」における理論

〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉と〈教職開発のためのシステムとしての機能〉とを分けて考えた時、前者に特有の課題として注目されるべきは、理論——ここでは、授業論・教育論——への貢献であろう。後者の機能に焦点化する授業分析研究においては、教師

の資質・能力の向上が問題となる。もちろん、教師の資質・能力の向上においても理論との関係は生じうるが、そのような試みにおいては、必ずしも、理論への貢献は求められない。

国語科授業分析研究における理論とは何か。塚田(2011)は、国語科授業分析研究の意義と目的を、①国語教育誌学の構想から（国語教育事象の記述研究による国語教育の事実・本質・規範の追究のために）、②教室談話分析やエスノグラフィーの視点から（授業という教育事象の記録方法および分析手法の開拓のために）、③授業のデザインの研究の視点から（知識観・学習観の変化に対応した新たな授業を創造するために）の3つに整理している。〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉は、このうち、①国語教育誌学の構想から見出された意義・目的に関連する。

では国語教育誌学において、理論はどのように位置付けられているのか。国語教育誌学を提唱した垣内松三は、「国語教育理論の転向」と題した章において、国語教育理論を構成する四つの立場——「国語教育の本質論を中心とする教育学的及び国語学的方向」と「国語教育事実の探求を対象とする教育心理学的及び教育社会学的方向」——を確認した上で、これら四つの立場を融合しうる新たな一方法を見出そうとする（垣内、1977, p. 114）。垣内は、教育心理学が教育的活動を研究の支点としていること、および、倫理学や哲学等の教育理論においても教育事象の本質を直観しようとする現象学的研究が現れ始めていることから、国語教育理論においても、教育事象そのものに着目する国語教育誌学が必要であると述べる。

特に国語教育の理論としても、一切の空疎な理論を斥けて、教室に生起する国語教育事象を忠実に記載することによつて、これを保有し、これをその観照の対象としようとする、国語教育誌学的傾向も、また、その揆を一にするものといはなければならない。勿論それはなほ科学的に精錬せられなければならないものを含むにしても、すべての国語教育理論は、これを目指として、徐々に或は急速に、その歩を進めてゐるのであつて、国語教育科学の真正なる方法は、ここから発出するものと思はれる。（垣内、1977, pp. 115－116）

一方、「勿論それはなほ科学的に精錬せられなければならないものを含むにしても」という文言に示されるように、国語教育誌学がただちに国語教育理論を導き出すものではないと捉えられている点には注意が必要である。「国語教育科学の真正なる方法」は、教育事象を忠実に記載することから「発出」するものではあるが、それのみでは不十分である。教育事象を記載することは、あくまで理論のための「基礎工作」として位置付けられる。以下に示す引用では、国語教育誌学的アプローチによる教育事象の把握が、理論のみならず、実践を導くための「基礎工作」として位置づいていたことが示されている。

既に国語教育に於ける実践的工夫は、その法則を発見し、それを実行することにあるとすれば、先づその基礎工作として、国語教育事実を明確に把握する方法論的考察を究明して、そ

れ等を調整する根拠を構築しなければならぬ。茲に「実践」に導く一路を拓き得られることが予想される。(垣内, 1977, p. 117)

「法則」を国語教育理論のひとつのありようと解釈すれば、上記引用で述べられていることは、国語教育における理論と実践の関係性、およびその中の国語教育誌学の位置づけと考えることができよう。これらの引用に見られる国語教育誌学と理論（「法則」）の関係性は、様々な人々の営みの記録・記述とその集積を通して、人間文化の個別性と普遍性を見出そうとする民族誌学（ethnography；エスノグラフィー）のアプローチを想起させる。国語教育事実の把握に基づいて導き出されようとする「法則」とは、様々な個別事例の記述およびその集積を通じて見いだされる普遍的「法則」であると考えられる。これは、民族誌学が、個別事例における詳細の事実の記述およびそれらの集積を通して見出そうとした普遍性に類似している。また、「科学」という用語が繰り返し重要な語として用いられていることに示唆されるように、実証主義的な立場からみた「理論」を想定し、その立場から理論と実践との関係性が捉えられている。また、国語教育誌学に基づき「法則」を発見し、その法則を実行することを「実践的工夫」とする記述は、「技術的合理性モデル」（Korthagen, 2010, p. 11）や「技術的実践の授業研究」（佐藤, 1996, p. 121）を想起させるものである。

授業研究においては、従来、実証主義的なパラダイムに基づき一般化・普遍化を目指す「技術的実践の授業研究」と、ポスト実証主義的なパラダイムに基づく「反省的実践の授業研究」が対置され、議論されてきた。実証主義的なパラダイムは、近代自然科学の方法を範とし、数量的研究による一般化という方法で、個々の文脈を越えた普遍的な認識を明らかにすることを目的とする。一方、ポスト実証主義的なパラダイムは、このような一般化可能な普遍的な認識の存在を疑問視し、個別の文脈に埋め込まれた認識を明らかにすることを目指す。そのため、質的な研究方法により、個々の事例の具体的な記述が求められることになる⁹⁾。歴史的には、前者から後者の流れの中で、「反省的実践の授業研究」に焦点があてられるようになり、結果として、教育事象・学習事象そのものよりも、教師の反省的実践によるメタ・ストーリーの側に、研究的関心が移行してきた経緯がある。

このような研究動向の中で、現在ふたたび、垣内による「国語教育誌学」の構想を踏まえ、授業分析研究における〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉に焦点を当てようとすることの意義とは何か。それは、「反省的実践の授業研究」とは異なる授業分析研究の可能性を見出すことである。「技術的実践の授業研究」から「反省的実践の授業研究」へという流れは、人文社会科学全般におけるパラダイム転換に伴って生じたものであった。しかしながら、反省的実践への着目は、パラダイム転換によって引き起こされる唯一の結果ではない。実証主義からポスト実証主義へのパラダイム転換は、人文社会科学全般に影響を与えたが、それによって見いだされた新たな研究の方向性は共有された一定の方向性を持ちつつも、その具体の在り方は異なる。反省的実践への着目は、そのひとつのありようとして相対的に捉えられる必要があろう。

「国語教育誌学」への着目は、反省的实践とは異なるかたちでの授業分析研究上のパラダイム転換の可能性を示唆するものである。本論では、この可能性に着目してみたい。「国語教育誌学」は、民族誌学と同様に、国語教育の場における教育事象・学習事象を記録・記述しそれによって何らかの理論を見出そうとするものであった。そうであるとすれば、民族誌学における上記のパラダイム転換を「国語教育誌学」に適用することによって、「反省的实践の授業研究」とは異なる授業分析研究や理論の可能性が見えてくるのではないか。

3. ポスト実証主義的パラダイムに基づく授業分析研究のオルタナティブ

以下、〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉に焦点化した授業分析研究の今日的意義を具体的に明らかにするため、塚田が展開してきた授業分析研究の実践「国語科授業分析研究」に着目し、これを分析する。

3.1. 「国語科授業分析研究」の概要と参加者

「国語科授業分析研究」は、塚田泰彦(筑波大学(当時))が1995年に筑波大学に着任した直後から、筑波大学大学院教育研究科(修士課程)および教育学研究科・人間総合科学研究科(博士課程)の大学院生らとともに実施してきた研究プロジェクトである。本研究プロジェクトは、筑波大学大学院教育研究科(修士課程)において隔年で開講されていた授業科目「国語科授業分析演習」の科目内で実施された。そのため、本研究プロジェクトの主な参加者(研究分担者)は、修士課程の大学院生であった。一方、修士課程の授業科目として開講されていたにも拘らず、受講者や聴講者として、あるいはティーチング・アシスタント(TA)として1999(平成11)年度以外は、必ず、博士課程の院生が参加していたことも、本研究プロジェクトの重要な特徴のひとつである。

表1に、「国語科授業分析研究」の参加者を示す。なお、「研究分担者」の中の教職経験者数を()内に示し、教職経験者数が不明の場合は(?)と記している。

表1からわかるように、2011年度を除いて、「国語科授業分析研究」の参加者のほとんどは現職経験のない大学院生である。この点が、現職教育として行われてきた研究プロジェクト「教育実践場面分析演習(国語)」(有澤,1997,2011)と「国語科授業分析研究」との決定的な違いである。「教育実践場面分析演習(国語)」を展開してきたメンバーのひとりである有澤(2011)は、「教育実践場面分析演習」の目標が、現職教育の文脈における「授業力向上を通じた国語教師の成長」(有澤,2011,p.46)であると説明している。また有澤(1997)ではこのような試みが「自信に基づく自己主張から、その揺り戻しとしての沈黙という両極——その根は同じである——の間で、国語教師としての自己(主体)を点検し再建していく有力な試みであった」と述べられている(有澤,1997,p.126)。これに対し、「国語科授業分析研究」の主な対象者は、教育実習でのみ授業を経験した大学院生である。これは、研究を進めるにあたって使用できる経験的な資源の限界を意味するが、「国語科教育研究」においては、このような受講者の状況が、研究・教育を進める際の重要な資源として活用されてきた。

表1 「国語科授業分析研究」(1995-2015年度)参加者

No	年度	研究代表者	研究分担者(()内はうち教職経験者)					研究協力者
			授業担当者	TA	修士	博士	研究生他	
I	1995(H7)	塚田泰彦	-	-	9(?)	2(?)	0(0)	0
II	1997(H9)	塚田泰彦	-	-	7(?)	1(?)	3(3)	0
III	1999(H11)	塚田泰彦	-	-	10(?)	0(0)	0(0)	0
IV	2001(H13)	塚田泰彦	-	-	11(?)	2(?)	0(0)	0
V	2003(H15)	塚田泰彦	-	-	12(3)	2(0)	0(0)	0
VI	2005(H17)	塚田泰彦	-	-	10(3)	1(0)	0(0)	0
VII	2007(H19)	塚田泰彦	-	-	14(5)	2(0)	0(0)	3
VIII	2009(H21)	塚田泰彦	長田友紀	李有珠	7(1)	0(0)	0(0)	1
IX	2011(H23)	塚田泰彦	長田友紀	李有珠	8(4)	0(0)	8(7)	0
X	2013(H25)	塚田泰彦	長田友紀	勝田光	11(1)	1(0)	1(0)	4
XI	2015(H27)	長田友紀	塚田泰彦	勝田光	12(3)	0(0)	0(0)	3

例えば、塚田(1996-2014)では各報告書の「まえがき」あるいは「研究の趣旨」「研究の経過」において、本研究プロジェクトに参加した受講者の状況が述べられているが、その中には以下のような言及が見られる(下線および破線は引用者)。

本研究にかかわった大学院生も自らは教師としても研究者としてもまだほとんど経験も実績もない者が多かったが、研究の当初から「国語教室の事実」を直視することの重要性を理解し、この事実に学ぶ姿勢を貫いてきた。その意味で、本研究も、国語科教育学構築のための実証的な授業研究の一端に位置づくことを願って取り組まれた共同研究である。(塚田, 1998, 「まえがき」)

この研究に参加した受講生11名の内訳は、10名の修士課程1・2年生と1名の博士課程1年生である。8名は教職未経験者で、3名の教職経験者のうち2名は現職派遣の高等学校教員である。研究内容の決定には1・2学期の大半の授業時間が割り当てられた。その前半では、これまでの研究の蓄積である5冊の報告書を吟味することを通して、国語科における授業分析研究の意義や方法について具体的な様相に踏み込んで議論した。後半は、これを踏まえてこれまでの5回の先行研究にはない本年度独自の研究内容を決定するために議論を尽くした。しばしば通常の授業時間以外の協議がセミナー室や院生控室で持たれた。この過程では、実に多くの魅力的な視点やアイデアが提示されては消えていった。(塚田, 2006, 「まえがき」)

まず前者の引用から、「国語科授業分析研究」が、国語科教育学の理論への貢献を企図したものであるとして位置付けられていたことがわかる（下線）。また、そのようなねらいのもと、大学院生らが「研究の当初から『国語教室の事実』を直視することの重要性を理解し、この事実¹に学ぶ姿勢を貫いてきた」（下線）ことや、「国語科における授業分析研究の意義や方法について具体的な様相に踏み込んで議論した」こと、「多くの魅力的な視点やアイデアが提示されては消えていったこと」（破線）などが肯定的に評価されている。つまり一方で、教師や研究者としての経験の不足について言及しながらも（前者引用）、それ以上に、そのような者たちが、国語教育誌学的な姿勢に従事したり、授業研究のための議論を尽くしたりすることに意義が見出されているのである。

「まえがき」「研究の趣旨」「研究の経過」の中には〈教職開発のためのシステムとしての機能〉について言及する部分もある。特に、2009年度に行われた実践(Ⅷ)以降は、「まえがき」において「理論と実践の往還」という文言が見られ、〈教職開発のためのシステムとしての機能〉との関係についても明示されるようになる。しかし、少なくとも2007年度までの実践(Ⅰ～Ⅶ)においては、〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉に重点が置かれていたこと、そのために、経験的な資源の限界はほとんど問題にされず、むしろ、集合的な活動による教育事象の記述・記録に基づく授業研究の中で、その限界が肯定的に意味づけられていたことを指摘できる。

3.2. 「国語科授業分析研究」の展開と変容

「国語科授業分析研究」は、1995年度(Ⅰ)から2005年度(Ⅴ)までの間、基本的に同じ研究体制でプロジェクトを実施してきた。その研究体制に変化が見られるのは、2007年度(Ⅶ)である。当該年度においては、筑波大学大学院が2006～2007年度に採択された「高度な授業力育成のための授業開発」の一環として、本研究プロジェクトが実施されている。表1を見ると、2007年度にはじめて「研究協力者」という項目が設けられたことがわかる。この時、「研究協力者」として名前が挙げられているのは、松本肇、谷口孝介、長田友紀（いずれも筑波大学大学院人文社会科学研究科）であり、このうち長田は、2009年度(Ⅷ)以降、塚田とともに授業科目「国語科授業分析演習」を担当し、「授業担当者」として名を連ねている。また、2015年度(Ⅺ)には塚田に代わり、長田が研究代表者となった。

2007年度以降、このような研究体制の変化に伴って、「国語科授業分析研究」の趣旨やねらいにも変化が生じている。この時期の趣旨は、本研究プロジェクトの報告書Ⅷ～Ⅹに共通して示されている、以下の塚田の文章に端的に示されている。

授業科目「国語科教育実践演習」は、文献研究に偏りがちの国語教育コースのカリキュラムを、「教育実践」の視座から根底で支える基幹科目として設定されたものである。理論と実践の架橋は教育研究における積年のテーマであり、理論研究に偏りがちの大学での授業を実践的視座で具体化し、同時に国語科の「授業」を中心とした「実践の姿」を学術的方法で追求していくことは、カリキュラム編成上の焦点でもある。この点を重視するとき、「国語教室

の生きた事実・事象」に直接アプローチする授業科目は、受講生に、様々な実践的知見や授業を見る視点を提供するであろう。まずは直接「授業」に体当たりして、自らのセンスで捉えた「教育の事実・事象」から国語科の実践を考え直してみる時間を最優先することが重要である。(塚田, 2010, p.1)

この文章は、塚田(2010)(報告書Ⅷ)の「研究の趣旨」に初出し、その後、塚田(2012, 2014)(報告書Ⅸ・Ⅹ)にも引用のかたちで「研究の趣旨」に登場する。2010年度以降の「国語科授業分析研究」では、この文章に示されるように、「理論と実践の架橋」がひとつの鍵概念とされていたと考えて良いだろう。また、これが本研究プロジェクトにおける大きな変化であることは、塚田(1996)の「まえがき」に初出し、その後、塚田(2000, 2002)の「研究の趣旨」で引用のかたちで登場する下記の文言と比較するとわかりやすい。

国語教室は授業者と学習者と教材との関係が総合的な言語活動として展開する場であるが、言語学習が結果として成立するのは、学習者自身においてである。その意味で、学習者の言語学習の実態を捉えることが「学習の事実」を確認した問題にする上で不可欠のことになる。また研究の手順としてもこの「学習の事実」を確認することでその指導の実際を検証することができるようになる。授業者の働きかけは、学習者の反応によってその適否や意義を確認できるわけで、最近では国語科教育学の研究の枠組みやアプローチにもこの言語学習の実態(すなわち学習者の言語認識の変容の実態)を捉えることが授業分析の中心的な作業となってきた。(塚田, 1996, 「まえがき」)

この文章では、「学習の事実」という鍵概念が繰り返し登場し、その「事実」を捉えることが主眼に置かれている。「また研究の手順としてもこの『学習の事実』を確認することでその指導の実際を検証することができるようになる」という言葉に示されているように、「研究の手順」を踏まえて「学習の事実」を確認することで、それが実践——「指導の実際を検証する」——につながるという流れが想定されている。ここで強調されているのは、あくまで「学習の事実」の確認であり、理論の構築が求められているわけではないが、学術的な手順を踏まえた事実の確認が求められているという点で、垣内の「国語教育誌学」における理路との相同性を指摘できる。

では、「国語教育誌学」を忠実に踏まえた初期の実践から、「理論と実践との架橋」を鍵概念とする近年の実践に至るまで、具体的には、どのような研究が行われ、それらはどのように理論と実践を結び付けていたのか。以下、表2に「国語科授業分析研究」における研究テーマと各年度の研究プロジェクトに基づいて作成された研究論文等の情報を示す。

表2における研究論文等の変化に着目すると、「国語科授業分析研究」を大きく3つの時期に分けることができる。第1期は1995～1999年度(I～Ⅲ)、第2期は2001～2005年度(Ⅳ～Ⅵ)、そして第3期は研究体制そのものも変化する(表1参照)2007～2015年度(Ⅶ～Ⅺ)である。このうち第

表2 「国語科授業分析研究」研究テーマおよび研究論文等

No	研究テーマ	報告書		学会誌
		事後分析研究	研究論文	
I	授業者による働きかけはどのような意図の下に行われ、どのような学習者の活動に結びつくのか	迎, 小林	-	-
II	授業者による働きかけによって、学習者はどのように言語認識を変容させていくのか(授業における学習者の学びの道筋を明らかにする)	富山, 中嶋	-	-
III	「教師の意志決定」によって授業の展開や生徒の学習活動がいかに変容したか	執筆者不明	-	-
IV	「思考の深化」を図る有効な手段を探る	-	長田	-
V	「多様な読み」の授業による生徒の思考の変化とT T(支援者)の影響	-	田中, 石田	田中他(2005a, b) 石田(2006)
VI	共通理解レベルがコミュニケーションに及ぼす影響—学習材「地図」を使用して相互伝達スキルの向上を図る	-	八木	三島他(2006)
VII	付箋を用いた意見交換と話し合い活動を行うことによる、生徒の思考の変化を分析、研究する	-	-	-
VIII	読みの授業における漫才の教材化	-	-	-
IX	対話をつなぐ技術を使うことによる、生徒の思考の深まりを分析・研究する	-	-	-
X	「比べ読み」がもたらす古典に対する興味・関心への効果	-	勸米良, 勝田	-
XI	①シックスシンキングハッツをもとにした話し合い活動は、他者の立場など複数の意見に目を向け、想定反論を加味するといった意見文の深まりを促すことができるか ②話の枠組みを固定化した話し合い活動はグループでの話し合いそのものや意見文にどのような影響を及ぼしているか	-	-	-

1期の報告書I, IIIおよび第2期の報告書IVには、「学習の事実」を強調した「研究の趣旨」が掲載され、第3期には「理論と実践の架橋」を鍵概念とした「まえがき」が掲載されていることはすでに述べたとおりである。

このような変遷を見てみると、「国語教育誌学」に忠実な理路で研究プロジェクトが構想・実践されていったと考えられる第1期と、「理論と実践との架橋」に焦点が当てられる第3期との間に、博士課程の大学院生を中心に「研究論文」が作成されたり、さらにはその研究の成果が学会誌の研究論文として発信されたりする時期（第2期）が存在することがわかる。第1期にも、本研究プロジェクトの成果に基づく論考は掲載されていたが、それらは「事後分析研究」という名称で掲載されていた。それが「研究論文」と名を変更し、より独立性の高いものとして報告書内に掲載されるようになったことの意味は大きい。これら報告書内に掲載された「研究論文」に基づいた論考が、学会誌の研究論文として掲載されたことは(田中ほか, 2005a; 石田, 2006)、このことの意義を物語る。さらに、「国語科授業分析研究」の成果そのものが論文としてまとめられ、学会誌に掲載されたことは(田中ほか, 2005b; 三島, 2006)、本研究プロジェクトが目指そうとしていた授業分析研究——〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉に焦点化した授業分析研究——のひとつの達成と見ても良いだろう。事実、塚田によって企画された全国大学国語教育学会の公開講座「国語科授業分析の方法①——やってみよう、授業分析」では、第2期の研究成果である長田、田中、石田の事例が紹介されている(塚田ほか, 2008)。

さらに本公開講座の後に実践された「国語科授業分析研究Ⅷ」(2009年度)の報告書において、塚田は「授業分析研究の意義を、〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉と〈教職開発のための教師の学習システムの機能〉に分けたとき、前者が全面にわたる報告となっているが、後者の面での参加者の成長の姿がこの背後にはあり、このことも『研究の主旨』に含まれていることを付言したい」(塚田, 2010, p.1)と述べている。このことは、〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉に焦点化した授業分析研究がひとつの達成を見たこと、および、それが〈教職開発のための教師の学習システムの機能〉へとつながる可能性を見出されたことの証左である。第3期において「理論と実践の架橋」が鍵概念となったこと背景には、第2期における前者の機能に焦点化した授業分析研究の達成と、それが後者の機能へとつながりうる理路の発見とがあると考えられる

そのため、第3期以降に鍵概念として用いられる「理論と実践の架橋」は、教師による反省的実践を軸とした「理論と実践の架橋」とは異なるものである。「国語科授業分析研究Ⅷ」以降、繰り返し掲載されている「理論研究に偏りがちの大学での授業を実践的視座で具体化し、同時に国語科の『授業』を中心とした『実践の姿』を学術的方法で追求していくこと」(塚田, 2010, p.1)という文言は、そのような「理論と実践の架橋」のオルタナティブを示す。ここで述べられている理論は、やはり実証主義的な理論に他ならない。しかし塚田は「技術的合理性モデル」に基づきその理論の伝達に偏る大学教育を批判的に捉え、「技術的合理性モデル」とは異なる可能性を提示しようとしている。いわゆる実証主義的な理論を「技術的合理性モデル」に従って実践化するのではなく、「実践的視座で具体化(傍点は引用者)」すること、そして同時に、「『実践の姿』を学術的方法で追求すること」、この両者を実現することが、「理論と実践の架橋」につながるのである。

理論を実践化することと、理論を実践的視座で具体化することとの違いは、おそらく、その実際の現れ方の多様性にあるだろう。表2に示された研究テーマの一覧を見ても、その具体化の対象が、指導法や教材・教具の工夫から、学習者の学びの履歴を確認するための手法開発まで多岐にわたることが確認できる。また、石田(2006, 2011)が、「国語科授業分析研究V」に参加した大学院生へのインタビュー調査から見いだしたように、実践的視座による具体化にあたって、実践的視座における見解の対立や矛盾が明らかになり、その意味が交渉され、問い直されることもある。つまり、本プロジェクト研究においては、どのような理論のどのような側面を、どのような実践的視座から、どのようなかたちで具体化していくのが決められていない。それらは、あらゆる可能性に開かれた状態で始められ、研究プロジェクトの間、常に参加者による交渉にさらされ続けるのである。また、4.1.に示した塚田(2006)の「まえがき」で、本研究プロジェクトの参加者たちが、「国語科における授業分析研究の意義や方法について具体的な様相に踏み込んで議論した」ことが報告されているように(4.1.参照)、意味の交渉にさらされているのは、決して実践的視座ばかりではない。具体化の対象となる理論そのものも、その意味が交渉され、結果としてひとつの授業構想およびそれを対象とした調査・分析が具体化されるのである。

4. 考察および結論

塚田(2012)は、「国語科授業分析研究」の成果に基づいて行われた公開講座について触れ、次のように述べている。

研究代表者は、この講座を実施しながら、どのようなテーマで、どのような授業を構想し、どの事実・事象を記録・分析して解釈するかは、その都度の共同研究者の意向に負うところが大きいかを改めて実感した。また、その折々の事情で抽出される成果の多様性こそが、国語科の豊かな視野を拓き、新たな教育上の意義を見出す機会を提供することから、今年度も、参加者が自らの関心を率直に述べ合うところから出発した。(塚田, 2012, p.1)

塚田はここで、「その折々の事情で抽出される成果の多様性」に、本研究プロジェクトの意義を見出している。ここで述べられる「国語科授業分析研究」の意義は、実証主義的なパラダイムに基づく「技術的実践の授業研究」に回収されるものでも、ポスト実証主義的なパラダイムに基づく「反省的実践の授業研究」に回収されるものでもない。ここで意義として見いだされているのは、その都度異なる興味・関心をもった参加者が集まり、長期間にわたり、理論や実践的視座について意味の交渉を行った末に現出する成果の多様性そのものである。このような多様性が存在することによって、国語科教育学における理論は新たな視野を得、新たな研究領域を導き出すことができる。そのような視野の導出そのものが、ここでは意義、すなわち理論への貢献として認められている。

「反省的実践の授業研究」においても、教師による実践的知見を記述し、それらを集積すること

によって理論に貢献しようという考え方もあるだろう。しかし国語教育における教育事象・学習事象は、教師の視点からのみ語られるべきものではない。教育事象・学習事象を記述し、意味づけるための視点が多様化することで、我々は、国語教育において生じる教育事象・学習事象をより豊かに見ることが可能になる。そうであるとすれば、ポスト実証主義的パラダイムに基づく授業分析研究は、教育事象・学習事象に対する視点の多様性を確保するような試みを行っていくべきだろう。このように、「国語科授業分析研究」は、教育事象・学習事象を見るための視点を多様化し、それによって国語教育学の領域そのものを拡張していくような研究的実践として意味づけることができるのではないか。

以上、本稿では、塚田が1995年から継続的に展開してきた「国語科授業分析研究」の試みに着目し、本研究プロジェクトにおいて見いだされてきた理論と実践の往還のありようを分析した。そこから見出されたのは、「技術的実践の授業研究」でもなく、また「反省的実践の授業研究」でもない第三の授業研究としての「授業分析研究」であった。すなわちそれは、「反省的実践の授業研究」と同様に、ポスト実証主義的なパラダイムに基づきつつも、教師のストーリーの中で構成される意味のみならず、さまざまな当事者による多様な教育事象の意味生成の可能性を探求しようとするものであり、さらに、このような可能性の探求によって、国語教育学の理論における視点の拡大、領域の開拓に寄与しようとするものであった。

本稿では、〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉に焦点化した授業分析研究について議論を行ってきた。一方、本稿でも述べたように「国語科授業分析研究」の第3期には「理論と実践の架橋」が目指され、本研究プロジェクトの背後で生じる〈教職開発のための教師の学習システムの機能〉にも視点が向けられていた。また塚田(2011)でも、国語科における授業分析研究の意義と課題における焦点として、「(4) 国語科教育学研究や実施者(組織)の教職開発との関係を再考する」が挙げられている。そのような意味では、本来であれば、塚田による「国語科授業分析研究」の試みを、〈教職開発のための教師の学習システムの機能〉という視点から分析・考察することも必要である。

Korthagen (2010)は、経験による学習についての理想モデル(ALACT モデル)を考案し、教師教育における省察的な学習を支援するため5段階の指導手順——「1.事前構造化」「2.経験」「3.構造化」「4.焦点化」「5.小文字の理論」——を開発した(Korthagen, 2010, p. 154)。Korthagenは、生徒の動機づけに関心がある実習生を例に挙げ、このような実習生の場合には、「1.事前構造化」として「ひとり以上の高校生を対照としたインタビューを通して、高校生の動機づけの方法をとらえ、マッピングするという内容などが良いでしょう」(同上, p. 153)と述べる。「2.経験」の段階では、実際に学校に行き、そこで高校生に対してインタビューを行い、それに基づき、3.以降の手順が行われるという。ここで「経験」として例示されている内容が、いわゆる授業実践そのものでないことは重要である。現在行われている理論と実践の往還に関する議論の多くは、授業実践を行うことを前提とし、その実践とそこからの省察を理論に結びつけることを想定している。Korthagen が挙げる事例は、それとは異なる。あくまでも実習生の興味・関心に基づき、

どのような経験をすべきかが定められ、その経験から意味を見出すための調査手段（ここではインタビュー）や分析手法（ここではマッピング）が講じられている。

このように学生による調査・分析が含みこまれた教師教育の指導モデルは、「国語科授業分析研究」のような試みの〈教職開発のための教師の学習システムの機能〉を探る上で大きな示唆を与えてくれる。今後は、近年の教師教育の研究の展開を見据えながら、国語科授業分析研究における〈教職開発のための教師の学習システムの機能〉と〈教育事象の記録・分析による授業論・教育論追求の機能〉との接点を探ることが課題となるだろう。これについては今後の課題としたい。

注

(1) 「授業分析研究」について、塚田(2011)は下記のように説明している。

国語科授業分析研究は、国語科という「教科」の目標・内容が実質的に組み込まれている点の特徴であるが、その目的は、(国語科授業を事例にして)一般的な授業論・学習論の知見を抽出することが主眼ではない。国語教育の本質や事実、方法を追求することが目的であり、そこでは国語教師の職能開発も重要な柱になる。

なお、国語科授業研究全般(教材研究の段階や指導法研究の段階)を構成する夥しい要素が、分析の内容や方法を選択し決定するための前提になる。(塚田, 2011, p.8)

(2) 「授業研究」とは、「特定の授業・単元・教科の目標を注意深く考え、可能な範囲でよりよい授業へと研究改善し、自らの教材や教科の専門的知識への理解を深め、生徒の長期的な学習や発達への目を培い、学校での協働関係を形成するものである」(秋田・ルイス, 2008, p.26)。

(3) 本稿では、佐藤(1996)の議論に倣い、「実証主義」「ポスト実証主義」の用語を用いる。なお、ここでの実証主義的パラダイムおよびポスト実証主義的パラダイムの説明については、稲垣・佐藤(1996)における「授業研究の二つの様式」に関する説明(p.121)を参照した。

文献

秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学編. 教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドへのいざない. 東京大学出版会, 2005, 276p.

秋田喜代美編. 授業研究と談話分析. 改訂版, 放送大学教育振興会, 2007, 234p.

秋田喜代美, キャサリン・ルイス. 授業の研究 教師の学習：レッスンスターディへのいざない. 明石書店, 2008, 219p.

有澤俊太郎. “5 国語科教師教育としての実践場面の研究”. 国語科教師教育の課題 (〈国語教育学の建設〉1). 全国大学国語教育学会編. 明治図書, 1997, pp.117-127.

有澤俊太郎. “第2章第2節 分析事例(1)：問題場面観察法”. 国語科授業分析研究の方法(全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット①). 全国大学国語教育学会編. 全国大学国語教育学会, 2011, pp.46-55.

- 細川太輔. 国語教育におけるアクション・リサーチの可能性：実証主義からのパラダイム転換を.
国語科教育, 2005, (58), pp. 34-41.
- 細川太輔. 学生の学び合いによるフレームの明確化：協働学習的アクション・リサーチの教育実
習に向けて. 国語科教育, 2010, (67), pp. 35-42.
- 細川太輔. 初任期教育のフレームの変容. 国語科教育, 2012, (72), pp. 33-40.
- 稲垣忠彦・佐藤学. 授業研究入門. 岩波書店, 1996, 250p, (子どもと教育).
- 石田喜美. 物語の教材化プロセスにおけるアイデンティティの移行：ある教員志望学生の語りを
事例として. 筑波教育学研究, 2006, (4), pp. 141-157.
- 石田喜美. “第1章第5節 国語科授業分析の方法と研究の実際③：教師役の大学院生に対するナ
ラティブ・インタビュー”. 国語科授業分析研究の方法(全国大学国語教育学会・公開講座ブ
ックレット①). 全国大学国語教育学会編. 全国大学国語教育学会, 2011, pp. 21-40.
- 長田友紀編. 国語科授業分析研究XI. 筑波大学教育学系人文科教育学研究室, 2016.
- 垣内松三. 国語教育科学概説. 文学社, 1934, 308p, (国語教育科学：独立講座第1巻).
- 垣内松三. “国語教育科学概説”. 垣内松三著作集 第五巻. 久松潜一ほか編. 光村図書, 1977,
pp. 5-226.
- Korthagen, Fred A. J. 教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 武田信
子監訳. 学文社, 2010, 335p.
- Lewin, Kurt. 社会的葛藤の解決：グループダイナミックス論文集. 末永俊郎訳. 東京創元社,
1954, 300p, (現代社会科学叢書).
- 三島佳奈, 塚田香織, 石田喜美. 学習者による学習の協働的生成：道案内課題における相互行為
場面の会話分析から. 人文科教育研究, 2006, (33), pp. 95-108.
- 佐藤学. “授業研究の課題と様式：観察と記録と批評”. 授業研究入門. 稲垣忠彦・佐藤学. 岩波
書店, 1996, 115-139, (子どもと教育).
- 杉万俊夫編. コミュニティのグループ・ダイナミックス. 京都大学学術出版会, 2006, 274p, (心
の宇宙2).
- 田中耕司, 小田真由美, 山口真希枝, 石田喜美, 生駒忍. 国語科における相互交流型授業の組織
化に関する研究：学習過程の組織化が自己の読みの変容と他者の読みの受容に与える影響に
ついての検討. 読書科学, 2005a, 49(3), 91-102.
- 田中耕司, 小田真由美, 山口真希枝, 生駒忍, 石田喜美. 授業における相互交流の機会は生徒の
読みの変容にどのような影響を与えるのか：感想を手がかりとした読みの具体的変容の様相.
人文科教育研究, 2005b, (32), pp. 63-77.
- 塚田泰彦編. 国語科授業分析研究 I ~ X. 筑波大学教育学系人文科教育学研究室, 1996-2014.
- 塚田泰彦. “第1章第2節 研究史の概略と国語科授業分析の要件”. 国語科授業分析研究の方法(全
国大学国語教育学会・公開講座ブックレット①). 全国大学国語教育学会編. 全国大学国語教
育学会, 2011, pp. 4-10.

鶴田清司. “1 大学における国語科教師教育に関する研究の成果と展望”国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ. 全国大学国語教育学会編. 学芸図書, 2013, pp. 423-430.

全国大学国語教育学会編. 国語科授業分析研究の方法. 全国大学国語教育学会, 2011, 78p, (全国大学国語教育・公開講座ブックレット①).