

〈学術論文〉

予測不可能事象に焦点を当てた事例研究

—国語科授業における教師の実践的知識の考察—

藤森裕治 信州大学教育学部言語教育講座

キーワード：予測不可能事象，事例研究，教育実践場面，国語科教育，実践的知識

1. 緒言

小稿の課題は、「教育実践場面で展開される事象をどのように語れば教育実践を適切に論じたことになるのか」という問いに対する答えを、教科教育学研究としての国語科授業研究において検討することである。この課題を解明するにあたり、小稿では「教育実践場面で展開される事象」として、主体の予期・予想を越えて発生し、当人に教材解釈や授業展開のあり方等について葛藤と省察をもたらす事象（以下、予測不可能事象とする）に着目する。また、この事象に着目して授業研究を行うための方法として、事例研究法(Case Study Method)を選択する。

小稿のねらいは、教科教育学研究としての国語科授業研究を対象にして、授業場面ではたらく教師の実践的知識をとらえ考察するにあたり、予測不可能事象に着目することの意義を実証することにある。そのために、小稿ではまず、予測不可能事象に着目して行った国語科授業研究の実際例を事例研究として示す。この実際例を検証しつつ、予測不可能事象の分析と考察を軸に、事例研究として教育実践を論じることの意義と課題について、教科教育学研究の立場から展望する。

2. 国語科授業研究の実際例

2.1. 本授業研究の目的

本授業研究の目的は、個別で具体的な授業実践に臨んで観察された予測不可能事象を契機に、そこで発動もしくは獲得されている教師の実践的知識(秋田・岩川・佐藤,1990)の実相を記述し、教科内容のあり方から示唆される知見を考察することである。キーワードとして用いている予測不可能事象(unpredictable events)とは、以下のように措定される事象である。なお、本授業研究では、予測不可能事象の認知主体として授業の観察者もこれに加えている。

教育実践場面において、教師や学習者の予期・予想・期待等の範囲を越えて生じた事実のうち、教師や学習者に葛藤をもたらす、教材解釈や授業展開のあり方等に対する省察や見直しを促す事象(藤森,2009,p.203)

従来の国語科教育学研究において、予測不可能事象を取り上げながら、教師の実践的知識をテーマに授業研究を行ったものは、当事者の教師自身による授業経過と省察内容についての報告(武田,1973; 田村,1974; 大村,2005 他)か、研究者による教師のラ

イフストーリーについての研究が中心である(藤原,2001,2002; 藤原・遠藤・松崎,2006; 丸山,2009)。このうち前者は、教師が自ら経験したトラブルや困難を自省的に語りながら、授業作りにおける心得や知恵を、「告白体の物語」(マーネン,1999)として記したものであり、後者は、インフォーマントとして選ばれた教師へのインタビュー記録などをもとに、当人が経験したエピソードを取り上げ、それに対する省察内容をナラティブとしてまとめたものである。このような研究で明らかにされる教師の実践的知識は、長期間の実践経験を通して獲得された教師の信念や知恵、指導観等であり、教師の成長という視座から実践的知識の形成過程をとらえる上で、重要な知見を提供している。

しかしながら、これらはいずれも教師が過去に実践し意味づけを行った授業を本人の記憶を頼りに再現した報告・研究であるため、第三者の異なる解釈が可能なデータや記録に基づいて授業の展開過程をとらえることができない。そのため、状況性の高い授業場面で予測不可能事象に遭遇した際に、教師は具体的にどのような実践的知識をはたらかせ、獲得しているのかという問題に対して、多元的・中立的な立場から分析・考察することができない。

2.2. 本授業研究の方法

本授業研究では、ショーマン(L.Shulman)が提唱した事例研究法(Shulman,2004)を採用して、教師の実践的知識を考察する(この研究法については7.で詳述する)。事例研究のための授業実践記録を収拾・分析するにあたっては、エスノグラフィの立場をとる(平山,1997; マーネン,1999; 茂呂,2001; デンジン・リンカン,2006 他)。この立場に基づく国語科授業研究は、比較的近年の動向として認められる(藤原・今宮・松崎,2007; 有澤,2008; 難波,2009)。これらの研究では、調査者が予断を持たずに個別で具体的な授業実践に臨み、プロトコル・データの作成、授業者へのインタビュー、授業リフレクション(澤本,1996)、研究カンファレンス(稲垣,1986,1996)、刺激回想法(吉崎・渡邊,1991)等を併用してデータを収拾・分析する。本授業研究もこの手法を準用し、以下の手続きをとる。

- 1) 調査者(稿者)と調査協力者(信州大学大学院教育学研究科国語教育専修に所属する大学院生2名)とで本時の授業を参観し、授業の全過程をビデオカメラに記録する。
- 2) 授業終了後、直ちに授業者によるリフレクションを行い、本時のねらいから授業後の感想について、聞き取りをする。ただし、この場面では参観者からの感想や批評は述べない。
- 3) 授業終了1週間以内に授業 VTR をもとにプロトコル・データ(注1)を作成し、調査者と調査協力者による授業の分節化(重松,1975)と研究カンファレンスを行って、本授業で追究すべき問題場面を抽出する。
- 4) 授業参観から3週間以内に授業者を大学に招き、二次のリフレクション及び研究カンファレンスを行う。二次では、授業の VTR 記録とプロトコル・データを参照しながら、3)で出された問題場面を中心に聞き取りを行う。また、その聞き

取り内容をもとに、参加者間で意見交換を行う。

2.3. 環境情報

ここに示す授業は、2005年7月にN市立A小学校（第2学年・30名）において観察した国語科の学習指導である。授業者の小森亜美教諭（仮名）は記録当時教員歴10年目で、N小学校へは2005年4月に着任している。

学級は1年次から同じ編成だが、2005年5月に県外から理香（仮名）が転入して30名となっている。小森教諭はN小学校への異動と同時にこの学級を受け持っている。授業直後のリフレクションによれば、年度当初は新担任に馴れず落ち着きのない様子がみられたが、調査時点では小森教諭が学級内に設定した以下のような授業中のルールが、ほぼ周知されている。

- ・始業と終業は日直当番が号令をかけること。その際、当番は級友の姿勢をチェックし、よい姿勢の人を「〇〇さん丸です。」と声をかけること。
- ・授業中に友人が発言している間は、静かに聴くこと。
- ・授業中に発言すると、先生が黒板にマグネットの名札を貼ってくれること。
- ・ワークシートへの記入中、先生が机の間をまわって赤丸をつけること。等

2.4. 単元と教材について

レオ・レオニ作・谷川俊太郎訳の物語『スイミー』（光村図書小学校国語教科書2年上『たんぼぼ』所収）を読む単元で、平成10年版小学校学習指導要領（国語）の〔第1学年及び第2学年〕「C読むこと」における指導事項ウ「場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと」にねらいをおいている。

『スイミー』のあらすじは以下の通り。通し番号は教科書の見開きページごとのまとまりで、以下このまとまりごとに第1場面～第5場面とする。

- 1：広い海のどこかで、小さな魚たちが楽しく暮らしていた。皆赤いのに、一匹だけは真っ黒で、泳ぐのだけは誰よりも速いスイミーという魚がいた。
- 2：ある日この魚たちをマグロが襲う。逃げたのはスイミーだけだった。
- 3：ひとりぼっちになったスイミーはさびしさと恐怖におそわれたが、さまざまな生き物と出会ううちに、元気を取り戻す。
- 4：ある日、スイミーは前のきょうだいたちとそっくりの小さな魚の群れを見つける。一緒に遊ぼうと誘うが、魚たちは大きな魚を怖がって出てこない。
- 5：スイミーは小さな魚たちに全員で力を合わせて巨大な魚のふりをして泳ぐことを教え、大きな魚を追い出すことに成功した。

本授業では、このうち第3場面を取り上げている。きょうだいたちをまぐろに食べられてひとりぼっちになったスイミーの心情がどのように変化したのかを想像することが、中心的な課題である。以下に教科書の該当部分を掲載する。

スイミーは 泳いだ。くらい 海の そこを。こわかった。さびしかった。
とても かなしかった。

けれど 海には すばらしいものが いっぱい あった。おもしろいものを
みるたびに、スイミーは だんだん 元気を とりもどした。

にじいろの ぜりーの ような くらげ
水中ブルドーザーみたいな いせえび

見たこともない 魚たち 見えない糸で ひっぱられている。

ドロップみたいな 岩から 生えている こんぶや わかめの 林
うなぎ。かおを見るころには しっぽを わすれているほど 長い。
そして かぜに ゆれる ももいろの やしの木みたいな いそぎんちゃく。

3. 授業の実際

3.1. 授業展開の構造

本授業の展開過程を最も大きな単位で分節化すると、以下のようになる。

第1分節：本文を斉読する。

第2分節：第3場面に登場する海中の生物たちを把握する。

第3分節：黒板に海中の生物の切り絵を貼り付ける。

第4分節：海中の生き物を見る以前のスイミーの気持ちを確認する。

第5分節：第3場面におけるスイミーの気持ちをワークシートに記入する。

第6分節：ワークシートに記入したスイミーの気持ちを発表する。

第7分節：本時の「話す・聞く」活動について自己評価をする。

3.2. 第5分節までの流れ（児童名はすべて仮名）

第1分節：省略

第2分節：斉読した後、第3場面でスイミーが見かけた生き物にはどのようなものがあったか、教師が子どもたちに尋ねる。子どもたちが生き物を指摘する。教師は、指摘された生き物を、フラッシュカードを使って本文の順番通りに黒板に貼り並べる。途中、「ゼリーのようなくらげ」が指摘された部分で「ゼリーとプリンはどうちがうか」、「水中ブルドーザーみたいないせえび」が指摘された部分で「ブルドーザーとはどんな乗り物か」という発問が出される(注2)。

第3分節：教師は水色に塗りつぶした模造紙を4枚並べて黒板に貼り、「昨日みんな書いてもらったよね。じゃあね、それを、今日はね、先生海を作ってきたので、先生が作ってきた海の中をね、みんなが作った生き物でいっぱいにしてもらおうと思います。」とはたらきかける。子どもたちは班ごとに黒板の前に出、第3場面に出てくる生き物をかたどった紙人形を青い模造紙に貼り付けていく。全員の絵が貼り終わると、教師はスイミーの姿をした紙人形を取り出し、ゆっくりと子どもたちが貼り付けた生き物の絵の間を泳ぎまわる仕草をする。その間、子どもたちは歓声を上げている。

第4分節：子どもたちが制作し貼り付けた生き物たちを、スイミーが一通り見たように動き終わったところで、教師から次の問いかけがある。「スイミーは、この、くらげとか、ブルドーザーみたいないせえびとかうなぎに会うまではどんな気持ちで泳いでいたんだろうか。昨日やったところみんな覚えてるかな？」この問いの直後に、教師は教室の壁に貼った前時の子どもたちの発言記録（模造紙に記してある）を参照するように促す。すると、美子から「寂しかったと思います」という答えが出される。そこで、教師は、「元気がなかったスイミーが、くらげさんとか、いせえびとかね、たくさん生き物がいる海に来たときの、スイミーの気持ちを今日は考えてみたいと思います。」と提案する。

第5分節：教師がA4版横長のワークシートを配布する。ワークシートには教科書の第3場面にある挿絵がコピーされ、スイミーの口元から紙面全体に大きな吹き出しが空けられている。ワークシートを配布された子どもたちは、吹き出しの中に、海の底の情景を見た後のスイミーがどんな気持ちになったのか、スイミーの言葉を想像して書き込むように指示され、個別学習が始まる。この間、教師は机間巡視をして子どもの記入状況を観察している。観察しながら、赤いペンで子どもたちの書いた文に傍線を引いたり丸印を付けたりにしている。

3.3. 第6分節における授業の展開

以上の流れを経て、授業は、子どもたちがワークシートに記入したスイミーの気持ちを口頭発表する第6分節に移る。教師は海の底をイメージした黒板の中央に小黒板を立てかける。小黒板には、スイミーの絵と吹き出しを描いた白い模造紙が貼ってあり、子どもの発言をマジックで記入するようになっている。以下に当日の流れをいくつか区切ってプロトコル・データで示す。

【資料1】第6分節の展開①

(下線部は学習者の記述内容。学習者は発言時に全員起立している。)

No.	経過時間	主体	発言と行動の記録
71	29分25秒	教師	はい、えーとそれでは途中のお友達もありますが、いっぱい書けたね。じゃあ鉛筆を置いてください。はい、いいかな。翔くん姿勢いいですか？はい、それではね、みんなすごく一生懸命書いてくれて先生びっくりしました。どこからでも{発言してくれて}いいです。(1.0)どうぞ。(子どもたちが挙手)じゃあえーとね、明雄くん。
72	30分00秒	明雄	はい。あ、 <u>いそぎんちゃくだ、さされたらたいへんだぞ。</u>
73	30分07秒	教師	うん、いそぎんちゃくだ、さされたら大変だぞーって。(明雄の発言を小黒板に書き込みながら)どんどんいきましょう。(2.0)はい、じゃあえーとね、夏子さん。
74	30分19秒	夏子	はい。 <u>こんなにいっぱい生き物があるんだな。海の中をおよいだら元気いっぱいになってきたよ。</u>
75	30分38秒	教師	はい。(夏子の発言を小黒板に書き込みながら)ごめんね前後するけどね。あーごめん{字が}斜めになっちゃった。(3.0)はい、ほかにいかがですか？(1.0)のぞみさん。
76	30分55秒	のぞみ	<u>うれしいな。うなぎもいそぎんちゃくもくらげも見たこともない魚たちもいっぱい。</u>
77	31分20秒	教師	(のぞみの発言を小黒板に書き込みながら振り返り)はい、千秋さん。
78	31分25秒	千秋	<u>スイミーはすごくたのしいきぶんだと思います。</u>
79	31分34秒	教師	こんなにたくさん海の中にいるんだもんね。見てたらなんか楽しくなってくるよね。(千秋の発言を小黒板に書き込みながら振り返り)ごめん。千秋さん、ごめん、もう一回。楽しく？
80	31分45秒	千秋	<u>スイミーはすごくたのしいきぶんだったと思います。</u>
81	31分57秒	教師	(書き直しながら)はいじゃあえーとね、公平くん。(0.5)公平くん。
82	32分03秒	公平	はい。海にはいろいろなものがあつたのしいな。もっとおくへいってみよう。

83	32分22秒	教師	(公平の発言を小黒板に書き込みながら)はいじゃあえーとね、良太くん。
84	32分25秒	良太	はい。きょうだいたちとはあそべないけど、海にはいっぱいおもしろいものがいっぱいだな。
85	32分39秒	教師	じゃあえーとね、美子さん。
86	32分44秒	美子	はい。海のそこはきれいだな。
87	32分48秒	教師	海の底はきれい。みんながかいてくれたのもきれいだよね。(美子の発言を小黒板に書き込みながら振り返らずに)翔くん。
88	32分59秒	翔	みんなが食べられて、一人でこわいものがあるかもしれない。でもがんばろう。

ここまでの発言をみると、第3場面で「元気をとりもどした」スイミーの心情が、一部は黒板の絵のイメージに引きずられているものの、全体としてほぼ文脈通りに把握されている。教師は、全員の発言を白い模造紙に黒の油性ペンで記入し、その上に発言者の名札マグネットを貼っていった。

ところが、この後で挙手指名された理香は、次のように発言する。

【資料2】第6分節の展開②

89	33分10秒	教師	でもがんばろうってね。(翔の発言を小黒板に書き込む)うん、はい(教卓の座席表を見て)じゃあ(1.0)理香さん。理香さん。
90	33分25秒	理香	ひとりですびしいな。きょうだいみんな食べられちゃったから。

この発言の後における授業展開は、次の通りである。

【資料3】第6分節の展開③

91	33分33秒	教師	うん、そう。兄弟がみんな食べられちゃったから寂しいなあってね。(2.0)ちょっとね、そのね、兄弟たちのところ思い出して書いてくれたの、基也くんもそうだったよね？ちょっとじゃあそのところ読んでくれるかな？
92	33分49秒	基也	きょうだいたちがいたら見せてあげたかったな。
93	33分52秒	教師	うん。兄弟たちがいたら、何だって？
94	33分56秒	基也	見せてあげた//かった。
95	34分01秒	教師	うん、見せてあげたかったな。もうちょっと書いたよね。それ読んでみて？
96	34分06秒	基也	きょうだいたちがいたら見せてあげたかったな。けどぼくが見れたからいい。みんな、おさかな天国から見ててね。
97	34分12秒	教師	うん。まぐろに食べられちゃった小さな魚の兄弟たちに、天国からお魚見えてねってスイミーは思ってるんだって。すごいねえ基也くん。(2.0)じゃあ(挙手をする児童を制して)ごめん、似たようなのでね、ごめんなさい。健二くん。健二くんもね、ちょっと読んでみてください。書いたの。
98	34分27秒	健二	これからぼく＝
99	34分28秒	教師	＝健二くん、立って。
100	34分33秒	健二	これからぼくどうなるのかなあ。でもがんばらなくちゃ。
101	34分37秒	教師	うん、頑張らなくちゃって。こんなきれいなもの見て元気になって。小さな兄弟たちのことも思い出して、また頑張ろうって。(挙手をする児童を制して)ありがとう。思ってる。(2.0)じゃあね、はいまだたくさんあるけどね、

		{ワークシートを回収して}先生のほうで見ようと思います。じゃあね、ちょっと今日は早いですが、今日はこれで終わろうと思います。「話すと聞く」の{自己評価欄の}ところ。自分で書いてみてください。(子どもたちの様子を観察) (以下略)
--	--	--

90.理香の発言以降、教師は模造紙に発言者の言葉を記入することも名札のマグネットを貼付することもなく、第6分節の発表活動を終了している。

第7分節：省略

4. 問題場面の抽出と論点

4.1. 予測不可能事象としての問題場面の抽出

調査者が注目した問題場面は、第6分節における90.理香の発言に対する教師の対応である。「ひとりでさびしいな」という理香の発言内容は、第3場面の冒頭におけるスイミーの心情であり、海中の生き物を見ながら「だんだん元気をとりもどした」様子を想像する本時のねらいに照らし合わせると誤読のはずである。調査者は、理香が、ワークシートに記入すべき内容を第3分節で確認した「前の時間に考えたスイミーの気持ち」と誤解したのだろうと推測し、このことについて教師が何らかの対応をとるものと予測していた。

ところが小森教諭は、理香の発言を聞くとただちに「兄弟たちのところ思い出して書いてくれたの、基也くんもそうだったよね」と他の子どもの発表に話題を変え、「すごいねえ基也くん」と、この男子の発言を高く評価している。さらに、健二に発言を求めて第6分節を閉じている。

調査者は、以上の対応には改善すべき余地があるという認識をもった。その理由は、理香の発言が誤読であることを判断する機会が与えられておらず、結果として理香が無視された展開になってしまったと思われるからである。改善策としては、理香の発言について級友の意見を求め、スイミーの心情が変化する場面であることを共通理解させるなどの対応が浮かんだ。

それでは、小森教諭が上のように授業を展開させた要因はどこにあるか。この問題について、調査者は、理香の発言から第6分節終了までの経過時間が2分弱であることから、次のように推論した。

理香の発言は小森教諭にとって期待を下回る予測不可能事象として経験され、何らかの対応が必要であるという認識は与えたものの、発言内容が期待した答えからかけ離れたものであり、残余の時間では即時的対応をとることができないと判断したのであろう。

4.2. 当初の認識に対する見直し

授業後、プロトコル・データを作成して研究カンファレンスを行い、小森実践の展開過程を詳細に読み取りながら調査者と調査協力者との間で議論した。それにより、4.1.に述べた見解を適用するには、次の事実関係において合理的な矛盾の生じること

に気がついた。

第一は、授業直後に行われた教師のリフレクションにおいて、小森教諭から、問題場面に関する言及がなかったことである。理香への即興的な対応に苦慮していたとすれば、直後のリフレクションでこのことに対する言及があつてしかるべきである。なお、この段階で調査者は授業批評をいっさい述べていない。

第二は、小森教諭が子どもたちの発言内容を事前に把握して発言を求めていると思われることである。【資料3】の記録からうかがわれるように、基也や健二がワークシートでスイミーの兄弟たちに触れていることを小森教諭はあらかじめ知っており、それゆえ理香の発言と彼らのそれとを関連付け得ている。

第三は、理香を指名する直前に、小森教諭は教卓においた座席表を確認していることである。VTRの映像記録から、座席表には子どもたちがワークシートに記入した内容のポイントがメモ書きされていることが判明した。同じVTR記録によれば、小森教諭はこのメモを第5分節で机間巡視をした際に記している。すなわち小森教諭は、理香の記述内容を把握した上で指名していたことになる。

以上の事実関係から、問題場面における教師の対応を推論すると、小森教諭は理香がワークシートに記入した内容を承知した上で、あえて指名したと考えられる。とすれば、その後に基也や健二に指名して理香の発言に直接触れなかったことも意図的だったという解釈が導かれる。

以上のことから、小森教諭を招いて実施する二次リフレクション・研究カンファレンスに際し、調査者は次の点を研究課題として設定した。

- ・理香の発言を指名し発言を求めたのは偶然であったか意図的なものだったか。意図的であったとすれば、どのようなねらいがあったのか。
- ・理香の発言の後、基也や健二を指名したのはとっさの対応だったか意図的なものだったか。意図的であったとすれば、どのようなねらいがあったのか。
- ・本時以降の学習指導に、問題場面での対応は活かされているのか。

5. 問題場面に関する二次リフレクションと研究カンファレンス

5.1. 二次リフレクションによる教師の省察

前掲の課題を中心に、教師と調査者及び調査協力者による二次リフレクションを行った。小森教諭からは次のような説明を得た。

(1) 理香への指名の意図

理香は5月に他県から転校してきた子どもです。この学級は1年次から編成替えをしておらず、友人関係もそれぞれ固まっています。そのため、理香は本授業の時点で友だちがなく、クラスでは寡黙な子でした。その理香が、ワークシートに「ひとりでさびしいな」と書いたことは、机間巡視の時点で把握しています。読解力が低い子ではないのに、なぜ「元気になった」という趣旨で書かないのか気になりました。そのとき、きょうだいを失ってひとりぼっちになったスイミーと、現在の理香の境遇とがよく似ており、理香はその寂しさを強く感じているために第3場面の明るく賑やかな

生き物たちの風景を読んでも、「ひとりでさびしいな」という言葉が出てきたのではないかと思いました。そこで、理香がそのように感じていることを、何らかの形で学級に伝えることができればと考えました。

(2) 理香の発言後の対応

とはいえ、第3場面で「おもしろいものをみるたびに…元気をとりもどした」とあるスイミーの気持ちを、理香の言葉通りに理解することはできないので、発表場面の前半では、元気になったスイミーの気持ちを記した子どもたちに発表させ、彼女は後半で指名することにしました。また、彼女に発言させても、そのまま小黒板の模造紙に書き写すことはしないことにしました。

理香を指名した後、彼女の発言内容に直接触れなかったのは、この発言の正誤を問えば、子どもたちが「理香さんは間違っている」と指摘して、理香をさらに孤立させることが懸念されたからです。そこで、理香に近い解釈として、スイミーのきょうだいたちについて言及している基也や健二を指名し、食べられてしまったきょうだいへの思いも第3場面の読み取りでは大切なのだということを示唆しようと考えました。この指名には、もう一つ意図があります。これまで理香と接点のなかった男子児童をかかわらせることで、理香自身に「この学級で一人ぼっちではない」ということを伝えてやりたいというねらいです。特に、基也は学級のリーダー的存在ですし、健二は理香の隣席にいます。この二人を彼女の発言に関連させることは、その後の人間関係づくりに効果的だと判断しました。

(3) 理香の発言の評価と以降の対応

『スイミー』を読み終えた後、学級全員で群読劇をやってみることにしました。皆で配役を決め、テキストをシナリオ化し、声に出して『スイミー』を読み合いました。『スイミー』の学習を通して、子どもたちの間には、友だちを大切にする態度や、皆で力を合わせることへの肯定的な感情が育まれたように思います。理香は『スイミー』の学習活動全体に熱心に取り組み、群読にも積極的に参加していました。群読劇を発表した折には今までにない明るい笑顔をみることができました。夏休みまでに一緒におしゃべりをしたり、放課後一緒に帰宅したりする友人ができればと願っていましたが、思いはかなったようです。

5.2. 二次の研究カンファレンスから得られた示唆

(1) 教師の実践的知識

本授業研究を通して示唆される教師の実践的知識の第一は、子どもが物語をいかに読むかという問題に関するものである。すなわち、物語の読みに際して、読者である子どもは登場人物に自ら背負った生活背景を投影することがあるという事実認識である。この実践的知識を有する教師は、求める答えから逸脱した子どもの読みをただちに誤読とはせず、当人がどのような文脈をもって読みを形成しているのかを推察する。そして、例えば理香のような生活背景をもつ読者にとっては、第3場面の鮮やかで面白そうな生き物たちの風景描写を読んでも、その面白さを単純には受容できないこと、物語人物に深く心を重ねていることを理解する。ここに、人間形成を目指す言葉の教

育として、文学的文章を読むことの意義がある。

第二は、教師が子どもに発言を求める際の実践的知識である。小森実践では、発言者間の配置と発言者の順序が教室内の人間関係づくりに影響を与え得るという認識を示唆している。教室の中央最前列に座っていた理香の発言の後、小森教諭は窓側三列目にいた基也に指名し、次に理香の隣席にいた健二に指名している。これによって、子どもたちの視線は〈教室の中央最前列→窓側→中央最前列〉へと大きく展開することになる。しかも、基也も健二も理香とは親しくない子どもであり、基也は当該学級のリーダーであるため、他の級友には、理香の発言と類似の記述が無視できない数の級友に認められるという印象を与えたと思われる。特にこの展開過程で注目されるのは、教師が他の子どもたちの挙手すなわち発言要求を遮って基也と健二を指名していることである。小森教諭は、教師として発言者の配置と順序を制御することで、子どもたちの参加構造(金田,2000; Cazden,2001)に影響を与え、理香に良好な人間関係が生まれることを期待しているのである。いわば、表向きでは国語科授業を展開しながら、水面下では学級づくりの活動を複合していたことになる。

(2) 教科内容への展望

理香のような読者を受容する立場から教材文を読み直すと、小森教諭が事前に検討した『スイミー』の教材解釈には修正が必要になると思われる。すなわち第3場面のスイミーは「元気をとりもどした」ものの、心の底から楽しく愉快になったわけではなく、きょうだいを失なった悲しみは依然として残されているという解釈への修正である。この読みは、登場人物の気持ちを重層的に理解することになり、低学年の物語理解としては高度なものといえよう。だが、「スイミーはだんだん元気をとりもどした」とする本文や、第4場面で新たに会った魚の群れのためにスイミーが一計を案じる展開との整合性をふまえると、第3場面の冒頭で記された「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった」思いが「元気」に置き換えられたわけではないとする解釈のほうが妥当である。その意味では、理香の言及内容は誤読とは言えない。

子どもが物語の登場人物に自己の生活背景を投影させる際、物語にはいくつかの条件が考えられる。『スイミー』と理香との接点から導くなら、登場人物の年齢・人間関係・ストーリー展開などが、読者である子どもの生活背景と関連性をもつ場合、少なくとも一部の子どもは自らの生活背景を投影して人物形象を読むと考えられる。理香のように、学級内で何らかの孤独感を背負っている子どもにとっては、『スイミー』のほかに3年生の国語教科書に登場する『ちいちゃんのかげおくり』(あまんきみこ)、同じく4年生では『ごんぎつね』(新美南吉)などの読みにおいて、同様の反応をもたらす可能性がある(注3)。

6. 予測不可能事象に着目することの意義

授業のみならず人間世界の対人コミュニケーションは、二重の不確定性(double contingency)原理がはたらく(ルーマン,1993,2004)。そのため、コミュニケーションがどのような意図のもとに、どのような意味を産出しながら、どのような言葉によって

展開するか、いかなるコミュニケーション参加者も完全に予測することはできない。予測不可能事象は、こうした二重の不確定性によって織りなされる授業のコミュニケーションにおいて、葛藤と省察を余儀なくされる出来事を指す。

前掲事例をみると、この予測不可能事象が、コミュニケーション主体によっていかに異なる様相をなすかが示唆される。授業を参観した調査者が経験した予測不可能事象は、理香の発言を契機とする小森教諭の意外な授業運営にあった。しかし、その後のリフレクションとカンファレンスにより、調査者が予測不可能事象としてとらえた出来事は、理香に対する小森教諭の即興的な判断によって意図的に構成されていたことに気づく。当の小森教諭にとっては、スイミーの気持ちを子どもたちが個別にワークシートに記入した第5分節で、理香が「ひとりでさびしいな」と書いていることを既に予測不可能事象として経験していたのである。調査者が授業を参観した直後に行った印象批評は、実践事実の細部を検証することなく授業の巧拙を論ずることの危うさを再認識させるものといえよう。

とはいえ、このような印象批評であっても授業実践に臨んだ調査者が経験した予測不可能事象を契機に、当の授業実践について省察することは、その後の研究カンファレンスにおいて問題とすべき課題を浮き彫りにし、個別で具体的な授業実践の深層にひそむ実践的知識を湧出させる契機として機能していることを付記しなければならない。小森教諭が経験した予測不可能事象とそれへの省察内容をとらえると、教員経験10年目の教師がさりげなく用いていた実践的知識を看守できることに気づく。そしてこの実践的知識は、本事例における授業実践のみならず、物語教材を読むという教科内容をもって行われる国語科授業研究にとって、有益な問題提起となり得ている。

ただし、ここで注記しなければならないのは、予測不可能事象を契機に一般の授業実践へと敷衍すべき知見を導き出し得たとしても、その逆方向から日々の実践場面で生起する予測不可能事象の現れ方や対処方略を法則化・一般化することはできないという事実である。すなわち、予測不可能事象は個別の具体的な授業実践において、主体によって異なる様相を呈しながら生起する出来事(events)であり、完全に同一の経験はあり得ない。それにもかかわらずこの事象に着目する意義とは、個別の授業実践で生じる「特殊」に着目し、その意味を多元的・中立的に解釈することによって、教育実践場面の「一般」に通底する実践的知識とは何かを問い直すことにある。

7. ショーマン(Shulman)の事例研究法と予測不可能事象

予測不可能事象に着目して行った前掲の授業研究は、ショーマン(L. Shulman)が医療従事者の研修プログラムとして開発し、後に教師教育へと応用した事例研究法(Case Study Method)とよく似ている(Shulman, 2004, pp.461-482)。ショーマンによれば、授業は本質的に不確定性と予測不可能性をもった営みであるため、教師は自身の計画が予定通りに進行しない事態を、授業場面で幾たびも経験する。その際、教師は当面する事態に対する判断やふり返りを通して、自らの実践的知識を深化・拡充してゆく。ショーマンは、そうした予測不可能な事態を記述し、そこにおける学習の論理や意思

決定のあり方を省察することが、多くの教師の力量形成にまたとない機会を与えてくれると考え、これを事例研究法として実践化している。氏の提唱・実践する事例研究法は、基本的に以下の手続きをとる。

Act I：学級と生徒の文脈，単元の意図，めあて，願い，計画等について，いかに豊かに検討していたかを批判的に振り返る。

Act II：実際に授業の場で発生したことの報告。予期せぬ事例の記述とその間の心理状態の内観。

Act III：困難の軽減に向けての行動記述，行為の結果起こった問題の要因説明と意思決定。そして状況の要約による問題把握。

この中で，ショーマンは事例研究法の機能特性として以下の四つの要素が不可欠であることを示唆している。

○授業行為者の意図 (**intention**)：公式 (**formal**) 若しくは暗黙の行動計画，(指導・学習) の段取り，あるいは目的等の存在。

○偶発的機会 (**chance**)：計画は不意の出来事や「突発的な事故」や予想外の事態によって遮られる(ただし，しっかりした計画が立てられていなければ「機会」は経験され得ない)。

○偶発的機会に対する判断 (**judgement**)：不確実性と不意の出来事に直面した際，行為者(主として教師)は判断を下さねばならない。なぜなら単純な答えでは功を奏し得ないからである。

○授業行為者による省察 (**reflection**)：上の判断内容を考慮して採用された行動の結果を診断し，新たな計画やねらいの基盤を産出するようにそこから学ぶこと。

(Shulman,2004,pp.475-476 を要約して訳出)

これらのうち，教師の力量形成と授業改善にとって最も重要な要素は，ショーマンによれば「偶発的機会 (**chance**)」である。教師を中心とする授業者は，いかに綿密な学習指導計画を組み立てても，いやむしろそれが綿密であるほど，実際の授業は不意の出来事や混乱にみまわれる。問題は，そうした機会との遭遇をいかに判断し省察するかであり，この判断と省察における思考の充実こそ，実践的知識の獲得につながるというのがショーマンの主張である。ここで「偶発的機会」と表現される事例研究法の機能特性は，予測不可能事象に他ならない。

以上の認識に立つなら，予測不可能事象はその生起を回避すべき事態というより，場面依存性の高いコミュニケーションでは常に発生する事象とみなすべきであり，逆にこのような事象があるからこそ民主的に学び合う共同体 (**community of Learners**) を形成し得ることになる。

8. まとめにかえて

事例研究法における重要な特徴は，授業それ自体は状況的な出来事 (**events**) であり，そのみを記述しただけでは事例 (**case**) になり得ないとする点である。事例研究における「事例」とは，実際に行われた授業のコミュニケーションはもとより，主体が授

業経験を省察し、その過程をブルナー(J.Bruner)のいわゆるナラティブ・モードによって記述・報告した内容の全体を指す(Bruner,2006)。すなわち「事例」とは、授業実践に参加した主体が経験した授業を、省察すべき価値のあるエピソード群によって再構成した「物語」である。その際、問題となるのは経験した授業において「省察すべき価値」は何を基準にするかという点だが、ショーマンがそれを「偶然の機会」としたように、ここに予測不可能事象に着目することの意義が認められよう。すなわち、主体の予期や予想を越えて発生し、葛藤と省察を余儀なくさせる出来事こそ、省察すべき価値を内包するのである。

以上の認識に立つと、教科教育学研究としての国語科授業研究が実践の現実に即して語られるとき、その方法論は事例研究というスタイルを取らざるを得ないという結論が導かれる。なぜなら、予測不可能事象に着目する意義が積極的に認められるシステムは、前掲の授業研究でみたように、システムが作動しているただ中で、システムに参加する主体によってその構造や秩序を自省的に組み替えることが可能だからである。このようなシステムを反証可能な「装置」としてとらえることは、原理的に不可能である。

それでは教科教育学研究としての国語科授業研究は個別の事例群に散逸してしまうのか。この答えは否である。6で述べたように、予測不可能事象に着目する行為は、「特殊」な事象を省察して「一般」にひそむ知を問い直す。このとき、「一般」の存在を保証するものこそ、教科内容に他ならないのである。

注

- (1) プロトコルデータはザトラウスキー(1993)に基づき、以下の書式を採用している。
 - 1 発言・行動の記録はビデオカメラと音声レコーダによる。
 - 2 句読点は発音上のプレス及び強弱により、判断して付けた。
 - 3 () はビデオ記録から観察された動作、笑い等を示す。
 - 4 「 」は発話者が文字化された文章等を読み上げていることを示す。
 - 5 ごく短い沈黙は……で示す。また、(2.0)などの表示は、2秒間の沈黙であることを示す。沈黙時間はVTRのタイムカウンターによって計測している。
 - 6 { } は記録者による発言内容の補足であることを示す。
 - 7 = =は、前後の発言が続けて発せられたことを示す。
 - 8 // は、直後に書かれた発言が、当該箇所でも重ねて発せられていることを示す。
 - 9 ?は、上昇のイントネーションであることを示す。
 - 10 !は、強調であることを示す。
 - 11 教師の発言は、言及内容のトピックが変わった場合、別の発言として区分した。
- (2) これらの発問の意図について尋ねたところ、小森教諭からは「第3場面の海の様子を豊かに想像できるようにしたかった」との回答が得られた。
- (3) 稲垣・佐藤(1996)では、『ごんぎつね』の読みの授業において同様の事例が紹介されている。

引用文献

- 秋田喜代美・岩川直樹・佐藤学(1990)「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」(『発達心理学研究』第2巻第2号, pp.88-98, 発達心理学会)
- 稲垣忠彦(1986)『授業を変えるために—カンファレンスのすすめ—』, 国土社
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)『授業研究入門』, 岩波書店
- 大村はま(2005)『灯し続けることば』, 小学館
- 金田裕子(2000)「教室の参加構造に関する研究の展開」(『教育学研究』第67巻2号, pp.21-28, 日本教育学会)
- ザトラウスキー,P.(1993)『日本語の談話の構造分析』, くろしお出版
- 澤本和子(1996)『わかる, 楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のススメ—』, 東洋館出版社
- 重松鷹泰(1975)『授業分析の方法』, 明治図書出版
- デンジン,N.K.・リンカン,Y.S. 編(2006)『質的研究資料の収集と解釈(質的研究ハンドブック:3巻)』大谷尚, 伊藤勇 編訳, 北大路書房
- 武田常夫(1973)『イメージを育てる文学の授業』, 国土社
- 田村省三(1974)『国語の授業』, 国土社
- 藤原顕・今宮信吾・松崎正治(2007)「教科内容観にかかわる国語科教師の実践的知識」(『国語科教育』第62集, pp.59-66, 全国大学国語教育学会)
- 藤森裕治(2009)『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』, 東洋館出版社
- フリック,U.(2002)『質的研究入門』小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳, 春秋社
- マーネン,J.V.(1999)『フィールドワークの物語』森川渉訳, 現代書館
- 丸山範高(2009)「国語科教師が持つ授業実践知の習熟過程に関する事例研究」(『人文科学』第59集, pp.1-9, 和歌山大学教育学部)
- 茂呂雄二(2001)『実践のエスノグラフィ—状況論的アプローチ』, 金子書房
- 吉崎静夫・渡辺和志(1991)「授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究」(『日本教育工学雑誌』15(2), pp.73-83, 日本教育工学会)
- ルーマン,N.(1993)『社会システム理論』(上) 佐藤勉監訳, 恒星社厚生閣
- ルーマン,N.(2004)『社会の教育システム』村上淳一訳, 東京大学出版会
- Bruner,J.S.(2006)*In Search of Pedagogy* Vol. II .pp.116-129. UK: Routledge.
- Campoy,R.(2005)*CASE STUDY ANALYSIS IN THE CLASSROOM*.California: SAGE.
- Cazden, Courtney B.(2001)*Classroom Discourse:The Language of Teaching and Learning (2nd ed)*.Portsmouth, N.H:Heinemann.
- Shulman,J.H., & Colbert,J.A.(1988) *The intern teacher casebook*.San Francisco: Far West Laboratory.
- Shulman,L.(2004)*The Wisdom of Practice:Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*.San Francisco: Jossey-Bass.

(2010年1月20日 受付)

(2010年3月23日 受理)