

論 文

学校を基盤とした授業研究の考察

——小学校国語科における事例研究から——

松 崎 正 治

同志社女子大学・現代社会学部・現代こども学科・教授

Consideration of the school -based lesson -study

—Case study in elementary school Japanese Language education—

Masaharu Matsuzaki

Department of Childhood Studies, Faculty of Contemporary Social Studies,
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Professor

Abstract

In this study, the research class is in-school training at an elementary school. The discussions in the lesson study, held immediately after the in-school training, are the research subject. The record of a teacher's research class and the subsequent remarks of the lesson study were taken as basic data. Based on this data, we clarified how teachers represent teaching in language based on the relationship of a teacher's storytelling concept at lesson study. The author, who participates as a lecturer at the lesson study, analysed the problem of a teacher's class representation, clarified how the teacher managed the process at the lesson study, and how it was accepted by the teacher. Through these series of analysis, we elucidate the deepening process of a teacher's ability formation at a school - based lesson study.

1. はじめに

1.1. 問題の所在

知識基盤社会の到来、情報通信技術の発展、社会・経済のグローバル化、少子高齢化の進展など、社会が激変している。その中で、学校を取り巻く諸問題が深刻化している。いっぽうで学校を支えるベテラン教師が大量退職し、若手教師が増加している。このような状況下で、教師の質向上が喫緊の課題となっている。

以上の課題意識のもとで、中央教育審議会は、2015（平成27）年12月21日に「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築

に向けて～（答申）」を取りまとめ、発表した。これにしたがって、文部科学省の今後の教育行政は進められていくことになる。

この答申では、教員研修に関する改革について、以下のような大きな方向性を示している。

「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる。（中央教育審議会2015 p.20）

これは、日本の学校での教師による授業研究の伝統を背景にしている。学校を基盤とした授業研究は、明治以来百年以上の歴史がある。そ

して、日本の教師教育の中核として、大きな実績を上げてきた（例えば、日本教育方法学会2009、浅井2016）。しかも学校を基盤とした授業研究は、国際的な関心も近年になって集めるようになった。「レッスン・スタディ」（Lesson Study）という名称で広がり、2007年には国際授業研究会学会（World Association of Lesson Study）が設立され、香港、アメリカ、日本、中国、シンガポール、イギリス、スウェーデン、イラン、アイルランド等、30近い国から研究者が集まった（ウルフ&秋田2008 p.25、佐藤2015 p.110）。

このように、教師の質向上のために、国内外で学校を基盤とした授業研究に注目が集まっている。

いっぽう、国際的にも評価が高い日本の授業研究であるが、伝統的な実践スタイルから脱皮できておらず、二一世紀型の学びを実現できる授業研究になっているか、課題が残るという指摘がある。佐藤（2015）は、次のように述べる。

総じて言えば、日本の教師は、教科書を教えテストで評価することはできて、教科書と資料から学びをデザインし、協同的学びを組織し、その学びの意味をレフレクションによって発見し探究する能力は不十分である。／二一世紀にふさわしい授業と学びを実現し、「学びの専門家」として専門職性を開発する授業研究はどのような要件を備え、どのような様式によって遂行される授業研究なのだろうか。（pp.92-93）

本研究は、学校を基盤とした授業研究会の事例研究を通して、このような今日的な課題に応える道を探ろうとするものである。

1.2. 研究の対象と目的

本研究は、ある小学校における校内研修としての研究授業と、その直後に開催される授業研究会での語りを直接の研究対象としている。この研究授業と授業研究会での語りを分析することで、学校を基盤とした授業研究会での教師の力量形成の深まりを明らかにしたい。

2. 研究方法

2.1. データの収集

筆者は、2012年度から五年間、当該の学校での校内研修会に講師として参加している。そういう長期的な関係性の下での研究である。

今回取り上げる校内研修会で、研究授業を担当したのは、教師歴が四年目の男性教師 A 先生である。この先生の研究授業の学習指導案、授業記録とその後の研究会の発言記録を基礎的なデータとする。

2.2. 研究の手続き

前掲データをもとに、授業の構想の過程、実際の授業における教師の発問と児童のコミュニケーション過程、研究会での教師の語りの概念化をもとに、教師が授業を言語でどのように表象しているかを明らかにする。

そして、授業研究会に講師として参加している筆者が、教師の授業表象の課題を分析して授業研究会でどう発言していったかの過程を明らかにする。

これら一連の分析を通して、学校を基盤とした授業研究会で教師の力量形成の深化過程を解明していく。

2.3. 研究倫理への配慮

「一般社団法人日本教育学会 倫理綱領」に従って、研究を進めた。とりわけ、同綱領の第4条・情報提供者への説明責任、第5条・研究実施における配慮、および第6条・研究によって得られた情報等の秘密保持に留意して進めた。そのために、ここに登場する人物は仮名であり、勤務校名等も明らかにしていない。

3. 学校を基盤とした授業研究の先行研究

3.1. システムと教師の学習過程の研究

教師の力量形成を目的として、学校を基盤とした授業研究に関する先行研究は、大きく二つの研究動向に分けられよう。

第一は、学校を基盤とした授業研究のシステ

ムのあり方に関する研究である。

第二は、学校を基盤とした授業研究会での教師の学習過程を解明しようとする研究である。

3.1.1. 授業研究のシステム研究

第一のシステムに関する研究で代表的なものは、勝見（2013）である。

勝見（2013）は、教師には学習者の質的な深まりや、鑑識眼によって見えてきたものを言語化して、実践を意味づける「教育批評」の力が必要であると考え、校内研修会での授業研究を通してその力量を形成しようとしている。勝見は Eisner（2002）を踏まえて、「教育批評」の四段階を次のように整理している。

①描くこと（記述）

授業の中で繰り広げられる教師や児童の活動の特定の事実に対して、参観者がその場の状況や印象、感じたことを詳細に語る。

②読み解くこと（解釈）

記述された場面が、教師と児童の当事者にとって、何を意味するのかを解釈し、理解することである。

③実践の改善に向けて味わう（評価）

固有の物語として、その授業全体を特徴付け、構造化していく。授業者の実践を上手いか下手かなどと値踏みする評価ではけっしてない。授業者の文脈において、どのように意味づけしていけば、さらなる改善につながるのかを共に考えるためである。

④自然な典型化・一般化（主題）

参観者の関心の集中した出来事などから、授業一般に示唆すること、研究テーマに示唆すること、教師の実践的知識に関すること等へ典型化していく。

授業研究会では、これらの〈記述→解釈→評価→主題〉という四段階を分析して、授業を振り返り、「教育批評」の力を教師に育てるようなシステム化が図られている。

3.1.2. 教師の学習過程研究

第二の教師の学習過程に関する研究で代表的

なものは、木原（2004）、秋田（2008、2009）、北田（2007、2009）、坂本（2013）である。

木原（2004）は、若手・中堅・ベテラン教師が、学校を基盤とした授業研究会等でどのように授業力量を形成していくか、その成果をモデル化しようとした研究である。研究方法は、若手・中堅・ベテラン教師の比較研究、事例研究、アクションリサーチを組み合わせている。

また、秋田（2008）は、校内授業研究会の事後検討会で交わされる教師同士の談話分析を行って、教師の学びの過程を明らかにしようとしている。秋田（2008）は、次のようにいう。

教師の自律的な協働学習の過程や学校という共同体での学習活動のシステムを考えていくためには、授業検討会のあり方が質の決め手になる。……教師の日常の仕事に埋め込まれたやりとりの中に、専門家同士の学習や学校としての授業の規準や規範がいかに形成・成立しているかを見るための窓口として授業研究の場がある（p.116）

このような秋田の方法論をさらに精緻化して、一回毎の校内授業研究会における授業研究の詳細な事例研究を積み重ねて、複数年にわたる教師の学習過程を明らかにしたものが、坂本（2013）である。

さらに、校内授業研究会の長期にわたる記録分析において、初任教師が熟達者教師との徒弟的関係によって、授業を見る視点が構築されていった過程を北田（2007、2009）が、明らかにしている。

3.2. 教師の職人性と専門職性

佐藤（2015）は、教師が職人性（craftsmanship）と専門職性（professionalism）を兼ね備えた専門家として教育されなければならないとして、それぞれをおよそ次のように説明している。

職人性に関して、これまで「技術」（technique）や「技能」（skill）として議論されてきた。すなわち、「技術」は「こうすれば、こうなる」という知識によって伝えることが可能な技であ

る。また、「技能」は、訓練によって習得するのが可能な技である。教師の職人性は、「技術」でも「技能」でもなく、「高度な技法」(artistry)である。「高度な技法」は知識で伝えることは困難であり、訓練によって形成されるものでもない。「高度な技法」は優れた先達をモデルとする長期にわたる徒弟的な学び(apprenticeship)によって習得されるものである (pp. 57-60)。

いっぽう、教師の専門職性では、次の三つの問題領域で研究が行われてきたとしている。

- ①教師の専門職性の内実となる実践的知識と実践的見識
- ②教師の専門職性の教育と学びの本質である「理論と実践の統合」を実現するケース・メソッド
- ③教師の専門職性の基礎となる「知識基礎」とは何か (p.61)

それぞれ佐藤 (2015) によって、もう少し詳しく述べよう (pp.58-68)。

第一に、「実践的知識」(practical knowledge) は、「理論的知識」(theoretical knowledge) が客観的、普遍的、一義的、限定的で概念化され厳密に命題化された知識であるのに対して、個人的、状況的、経験的、多義的で折衷的な知識である。

この「実践的知識」を総合した省察と判断する思慮深さを「実践的見識(practical wisdom)」と呼んでいる。

第二に、ケース・メソッドの要諦は、省察と判断の教育にあるとされる。さらにケース・メソッドは、二つの伝統があるという。一つは、実践的な問題解決のための専門的な概念や原理や技術や理論を教育する方法として活用するもの。もう一つは、実践的な問題解決のための思考の方法を教育するものである。

第三に、「知識基礎」は知識基盤社会を迎えて高度化を求められていると同時に、探究的思考、および協同的思考の教育の要請に応える必要に迫られているという。このように教科の内容知識 (content knowledge) を授業と学びの

過程に翻案した知識を「授業と学びに翻案した教科内容の知識」(Pedagogical Content Knowledge PCK) とショーマンは呼んで、教師の専門職性の中核をなすものと定位した。

このPCKを初めとして、授業実践に関する知識、学校や教室の文脈に関する知識などが、実践的知識と呼ばれる。

以上のような職人性と専門職性を兼ね備えた教師へと力量形成を図るために、ある校内研修における研究授業とその授業研究会を事例研究として、以下に分析していきたい。

4. 研究授業の概要

4.1. 授業構想の特徴

4.1.1. 学習者の実態と根本的な課題

A先生は、4年生の担任で、42名(男子23名・女子19名)の児童を受け持っている。

クラスの児童の実態は、研究授業のための学習指導案によると、次のようなものである。

本クラスは、全体場で積極的に発表する児童と発表することに抵抗を感じている児童と二極化しており、発表者が偏ってしまうことが多い。また自信がないため、物語文では、登場人物の気持ちや心情の変化を発表できずにいる子も見られた。しかし、2学期での教材「ごんぎつね」では、ごんや兵十の気持ちを考えたり、気持ちのずれを想像して発表する児童が増えてきた。児童は、3年生の「てぶくろを買いに」や「ごんぎつね」で、新美南吉の作品に触れている。

友だちと一緒に楽しく遊んでる児童は多い。しかしながら、遊ぶ相手が固定していたり、自分の思いどおりになるようなわがままを言う児童も多い。そのため、小さなことがきっかけで喧嘩をしたり、言い合いになったりしていることも見られる。この教材を通して、人との関わり合いや温かさを読み取っていけるのではないかと考えた。(児童観)

ここでは、A先生の二つの覚悟が読み取れる。

第一は、目の前の子どもたちを授業を通して変えていきたいという公共的使命感である。子どもたちの中にある学力格差、コミュニケーション能力の不足、関係性を作る力の不足など、数多くの課題が学級にはある。こういった児童の諸能力の格差が二極分化している課題は、この小学校の全校的な課題である。その根底には、現代の貧困問題や児童虐待、家庭の文化資本の階層格差などの現代日本社会の問題が横たわっている。これを何とか変えていきたい、子どもたちの諸能力の発達を促進したいとA先生は考えて、授業を構想しようとしている。

第二に、学校共同体意識である。児童の学力格差問題や生徒指導上の問題を教師個人として解決できないジレンマに、A先生は直面する。

ひとりの教師が一所懸命に教育を実践しても、即効薬のように簡単に学力向上が図れるわけではない。また、児童の問題行動は多発して、モグラたたきのような状態が続く。その結果、学級経営がうまくいっていない、授業がうまくいっていないと、批判を受けることになり、教師自身のやりがいや充足感も低下していく。教師は疲弊していくのである。そして、疲弊しては、よい授業やよい学級経営ができるわけもなく、悪循環に陥る。

この悪循環を断ち切るのが、学校共同体意識である。ひとりの教師に問題を押しつけるのではなく、学校全体で、そして学校を取り巻く地域全体で解決を図ろうというのが、学校共同体意識である。

A先生が授業研究会での公開授業を引き受けたのは、自分の授業をひとつの窓口として、学校全体に共通する学力格差・生徒指導などの諸課題に立ち向かう授業のあり方を考えてもらいたいという気持ちであったと思われる。

したがって、後で述べるように、授業研究会では公開授業の巧拙や足りない部分をあげつらうのではなく、授業を解釈し、味わうことによって、他の教師も抱えている共通の課題を解決していく道筋を見出すことが重要になる。

4.1.2. A先生の教材の読み

先に述べたような児童の実態があって、文学教材の授業を構想する際に、A先生は、新美南吉に注目した。教科書教材として、3年生では「てぶくろを買いに」、4年生では「ごんぎつね」という新美南吉作品を学習済みである。子どもたちは、新美南吉に親しみを持っている。

後の授業研究会でA先生が語ったところによると、教科書に掲載されていない新美南吉作品を「投げ込み」教材として、扱ってみようと考えた。ネット上の青空文庫で、いろいろ当たると、「二ひきの蛙」（論文末の資料参照）が面白いのではないかと考えた。

先に引用した児童観にあるように、「（児童間では）小さなことがきっかけで喧嘩をしたり、言い合いになったりしていることも見られる。この教材を通して、人との関わり合いや温かさを読み取っていただけるのではないかと考えた。」のである。

そこで、A先生は「二ひきの蛙」を次のように読んだ。学習指導案から挙げてみよう。

「二ひきの蛙」は新美南吉の作品である。子どもたちは、3年生「てぶくろを買いに」や4年生「ごんぎつね」など、新美南吉の作品にたくさん触れている。また、5年生でも「あめだま」などの作品に触れることになり、子ども達にとっては新美南吉の作品が身近なものになっている。新美南吉の作品は、動物が登場人物としてよく出てくる。「てぶくろを買いに」や「ごんぎつね」など、生き物と人間との関わりを通じた教材をしてきたが、今回の「二ひきの蛙」は、生き物同士のかけ合いを楽しむ作品である。

緑のかえると黄色のかえるが、お互いの姿や色について喧嘩を始めてしまう。喧嘩の途中で冬眠のために一時中断してしまう。その後、春になったら喧嘩の続きをしようとして約束し冬眠に入る。しかし、冬眠から目覚めると、そんなことはどうでもよくなっ

てしまっていた。「よくねむったあとでは、人間でも蛙でも、きげんがよくなるものがあります。」とあるように、二匹の蛙の中にどこか人間臭さを感じさせている。争いをする事のばからしきや、喧嘩のきっかけが些細なことであり、また仲直りのきっかけも些細なことである。そのような、人間らしい蛙を通して、温かみを感じさせる作品である。(教材観)

A先生は、「争いをする事のばからしきや、喧嘩のきっかけが些細なことであり、また仲直りのきっかけも些細なことである。」と読んでいる。特に仲直りのきっかけも「些細なこと」という読みが、後で述べるように、授業の中では問題になってくる。この読み方が、授業の発問に具体化されるからだ。先の3.2.「教師の職人性と専門職性」で取り上げたPCK(授業と学びに翻案した教科内容の知識)の問題がここに現れてくるのである。ここでは、先取りのその指摘だけをしておこう。

4.1.3. 単元の構想

A先生は、ここまで述べてきたような児童観、教材観をもとに、学習指導案によれば次のような単元の構想を行った。

子どもたちは、「ごんぎつね」や「プラタナスの木」で、登場人物の心情や行動の変化を考えてきた。中心人物の心情変化が最も大きく変わったところなどを中心に考えたりすることで、作者が何を伝えようとしているかも考えてきた。

今回、投げ込み教材として新美南吉の作品を取り扱うことにした。投げ込み教材のメリットとして、子ども達が作品の内容を知らないということがある。せっかく初めての作品に触れることができるため、一回の授業を通して、新美南吉の伝えたいことを考えさせていきたい。また、「二ひきの蛙」は今まで読んできた新美南吉の作風と

少し違っている。同じ作者でも、作品の雰囲気や違っていることも知って楽しんでもらいたい。(指導観)

こうして、単元名を「新美南吉の気持ちを読み取ろう」とした。そして、この教材の主な学習内容も、「この作品を通して、新美南吉が伝えたい事を考えて班で交流する。」ということになっている。

この「南吉が伝えたいことを読む」ということが、これも先取りして言えば、PCKの観点からは授業において児童の答えが紋切り型になる原因となってくる。

この単元の目標は、次のようになっている。

- ①場面の移り変わりに気をつけて、人物の気持ちの変化を読み取ることができる。
- ②物語を読んで、考えたことを発表し合うことができる。
- ③新美南吉の作品や生き物と心の通じ合いを描いた作品に触れる。

これは、学習指導要領に記載されている4年生で指導すべき事柄を踏まえている。

この目標に対応させて、A先生は「単元の評価規準」をこれも学習指導要領に即して、次のように設定した。

- ①国語への関心・意欲・態度：物語に興味を持ち、登場人物の気持ちの変化をとらえようとしている。すすんで読書をしようとする。
- ②話す・聞く能力：互いの考えの共通点や相違点を自分の言葉で表現することができる
- ③書く能力：考えたこと読み取ったことが相手に伝わるように書くことができる。
- ④読む能力：場面の様子や人物の気持ちを想像しながら音読することができる。場面の移り変わりに気をつけて、叙述に即して人物の気持ちとその変化を読み取ることができる。自分と登場人物の同じところ、違うところを比べながら読む。
- ⑤言葉についての知識・理解・技能：物語を読み進めるために必要な漢字や語句を辞書で調べることができる。

4.1.4. 単元の指導計画

全1時間扱いの計画で、本時の目標は、「各場面のかえるの心情を読み取り、新美南吉の伝えたい事を考える。」である。

主な学習内容は、以下の三つである。

- ①全文を読み、物語の大まかな内容をとらえる。
- ②二ひきの蛙の気持ちの変化を考える。
- ③最後の文を考え、新美南吉の伝えたい事を考える。

こういった目標、学習内容のもと、本時の展開は、次のように3段階に設定されていた。

(1)導入

①学習活動

- ・場面の並び替えを行う。
- ・答え合わせ
- ・並び替えた文章をプリントに貼る。

②指導上の留意点

- ・なぜその順番になるかを説明できるかを意識させる。
- ・「すると」や「そして」といったつなぎ言葉、季節の流れなどの根拠になる部分に注目させる。

③評価

- ・並び替え後、ペアで話し合い、同じところや違いを説明することができる。【話・聞】

(2)展開

①学習活動

- ・場面ごとに「隠す」を行う。

1. 「やあ、きみはきいろだね。□」

「きみはみどりだね。□」(隠す)

2. いけにはあたらしくわきでて、□のようにすがすがしいみずがいっぱいにたたえられてありました。(隠す)

3. 「やあ、きみのきいろは□」

「きみのみどりだって□」(隠す)

- ・この作品を通して、新美南吉が伝えたい事を考えて班で交流する。
- ・発表する。

②指導上の留意点

- ・けんかが始まったことに気付かせ、相手を傷

つけている言葉であることを考えさせる。

- ・「わきでて」「すがすがしい」から、水をあびることで二ひきのかえるがすっきりした気持ちになったことに気付かせる。

- ・2場面のけんかをしているときの言葉と違うことに気付かせる。

- ・「もうけんかはよそう」から仲直りする言葉であることを意識させる。

- ・けんかをしても仲直りをしているかえる達の心情変化を意識させる。

- ・この作品で最も伝えたい事は何かを考えさせる。

③評価

- ・場面の様子や人物の気持ちを想像しながら考えることができる。【読】

- ・二ひきのかえるの気持ちを読み取ることが出来る【読】

- ・国語辞典を使いながら、言葉の意味合いなどを理解できる【知・理・技】

- ・二ひきのかえるの気持ちの変化を読み取ることができる【読】

- ・自分の考えをわかりやすく書くことができる【書】

- ・互いの考えの共通点や相違点を自分の言葉で表現することができる【話・聞】

(3)まとめ

①学習活動

- ・二ひきのかえるの気持ちを考えながら、作品の全文を聞く。

- ・新美南吉の他の作品への話をする。

4.2. 授業の実際

冬のある日、14時30分から研究授業は始まった。学習指導案にある3段階の授業の流れに従って、実際の授業における教師と児童の主なコミュニケーション過程を分析していこう。Tは教師、Pは児童の発言である。

4.2.1. 導入の段階

授業の初めに、児童には、「二ひきのかえる」

の冬眠する前後の本文がばらばらにされた教材文の断片A～Dのカード四枚が配布された。

それを児童が、正しい順に並べ替えることから授業は始まった。

教師の意図は、並び替えによって、文章を深く読めると考えたのである。

教師の指示で、児童は並び替えを発表するときに、なぜその順にしたかも述べた。

ある男子児童は、次のように述べた。

「〈そして〉があるからAを最初にしました。Bには〈すると〉があるので、二番目です。Dのおしまいに〈もうけんかはよそう〉とあるので、仲直りする前に来ます。」

これは、文章を深く読むより、文章の接続詞というマーカーに注目して読む読み方である。仲直りの前云々は内容に即しているが、結局この児童は順番を間違えていた。この並び替えは45分の授業時間の内13分かかり、さらに四枚のカードをプリントに糊付けさせたことで、この作業は総計19分かかった。

教師の意図とは別に、子どもの思考は違う次元で働いている。結局、何のために（目的）、どんな学習活動をさせるか（手段）という想定が、授業の限られた時間と児童の実態という制約の中でうまく働いていなかった。これは、佐藤の言うPCKを含む実践的知識である。

4.2.2. 展開の段階

(1) ワークシート配布と本時のめあての確認

授業開始から20分頃に、児童に以下のワークシートが配布された。

二ひきのかえる

名前 ()

めあて 新美南吉が伝えたいことが何か考えよう

② □に入る文を考えよう。

緑「きみは黄色だね。□」

黄「きみは緑だね。きみは□」

池には新しく わきでて

□ のようにすがすがしい水がいっぱいたたえられてありました。

※このときの二ひきのかえるは何をを考えていただろう？

緑「やあ、きみの黄色は□」

黄「そういえば、きみの緑だって□」

③新美南吉さんが伝えたいことは何だろう。

まず本時のめあてを確認した。ワークシートの「新美南吉が伝えたいことが何か考えよう」である。

(2) かえるがケンカをする場面

次に、このワークシートの□にあてはまる文を考えようというのが大きな課題であった。

A先生は、最初の二つの□には、「こんなことを言ったら、ケンカが起これるのではないかなあということばを入れてください。」という問いを出した。

児童は、次々と自分の生活から想起できそうな言葉を発表していった。

P1 「汚い黄色だね。」

P2 「普通すぎた。」

P3 「全然合わない。」

P4 「とても醜いね。」

P5 「とびかかるのが上手だね。」

A先生は、これらの発言を板書した後、かえるがケンカを中断して冬眠に入る部分の教材本文を音読した。先生が一文ずつ区切って読み、児童が先生を追いかけて一文ずつ読むという音読である。ここまでで約36分経過している。

(3) 冬眠後のすがすがしい水の場面

いよいよ真ん中の「□ のようにすがすがしい水」の所である。A先生は、「ように」を「喩え」という技法として児童に想起させた後、「すがすがしい」の語義を尋ねて、「□は、ど

んな水やと思いますか」と問うた。

児童は次のように発表する。

P6 「太陽のように。」

P7 「水道水の水のように。」

P8 「空のように。」

P9 「洗った水のように。」

P10 「宝石のように。」

P11 「きれいな海のように。」

T1 「正解は〈ラムネのように〉です。」

既にここまで43分経過している。A先生も、ワークシートの「※このときの二ひきのかえるは何を考えていただろう？」という問いは端折った。

(4) 和解する場面

そして最後の□は、冬眠から覚めて和解したときの会話である。

A先生は、「ケンカはよそう、となるような声掛けを入れてみてください。」と問うた。

児童がワークシートに書き込んでいる内に、45分が経過したことを知らせるチャイムが鳴った。A先生は、「ごめん、もう少しだけ。」と謝って授業を続ける。

T2 「緑のかえるは何と言ったの。きみの黄色は？」

P12 「きれいな色だ。」

P13 「美しい。」

P14 「鮮やか。」

T3 「それに対して、黄色のかえるは、〈きみの緑だって〉？」

P15 「ミントのような色だ。」

P16 「美しいと思えるような色だ。」

P17 「すばらしい色だ。」

T4 「じゃ、新美南吉さんは何と言ったかと言うと……〈美しい〉と〈すばらしい〉です。」

終了チャイムの前後では、A先生は、子どもの発言を吟味したり、つなげる時間がないようだった。

(5) 新美南吉が伝えたかったこと

いよいよ授業の目当てである「新美南吉が伝

えたいことが何か考えよう」という所に来た。子どもたちがワークシートに記述した内容を発表していく。

P18 「悪口を言っても何にもなりません。」

P19 「悪いことをしたら恩返ししよう。」

P20 「ケンカをしても仲直りしよう。」

P21 「嫌な言葉には、嫌な言葉が返ってくる。」

P22 「ケンカをしたら、すぐに仲直りしよう。」

T5 「ちなみにどれもいい意見ですね。」

こうしてこの授業は、授業開始から50分で終了した。「まとめの段階」は、学習指導案上は存在したが、時間が不足して省略された。

5. 授業研究会

5.1. 授業研究会の流れ

授業研究会は、A先生の研究授業が15時30分に終了した後、15時45分から17時前までほとんどの教員が参加して行われた。

授業者の振り返り、参観者のグループ討議およびその発表および質疑応答、講師の助言と進む。さらに17時から小一時間、授業者のA先生および同じ学年団の先生、また有志の先生、講師が、校長室で授業研究会の振り返りをした。

5.2. 分析方法

これらの授業研究会での語りを分析してみよう。

この分析方法として用いるのが、木下(2003)の提唱する「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach M-GTA)」である。これは、1960年代にアメリカの社会学者グレーザーとスト劳斯によって提唱された質的研究方法の一つで、データに密着した分析から独自の理論を生成する研究方法として注目されてきたグラウンデッド・セオリー・アプローチに独自の修正を加えたものである。これは、人間の行動や他者との社会的相互作用の説明や予測に有効な理論だとされている (p.135)。したがって、本

研究でも採用した。

M-GTA は、大きくは次の三段階を経る。

- ①分析テーマと分析焦点者の設定
- ②分析ワークシート作成による概念生成
- ③生成された各概念の相互関係性を検討した上で、さらに上位のカテゴリーにまとめる。これら概念間、カテゴリー間の関係性について、結果図にまとめる。

この手順に従い、授業研究会での教師の語りを分析していく。

5.3. 分析結果

5.3.1. 分析テーマと分析焦点者

分析テーマは、「授業研究会における実践的知識の深化過程に関する研究」である。

分析焦点者は、研究授業を行ったA先生である。

5.3.2. 分析ワークシート作成による概念生成

番号を振った具体的な発言のうち、①～④がA先生の発言、(5)～(13)が同僚教師の発言である。

詳細な分析ワークシートの事例を2つ出しておこう。

〈分析ワークシート1〉

●カテゴリー

1-1-1 【文学テキストの読み方】

●概念名

1-1-1-1 〈言葉のイメージ化と交流〉

●定義

言葉は、意味するもの（記号表現＝音声や文字）と意味されるもの（記号内容）からなる。記号表現の受信者は、記号表現から共同体に共通する記号内容を辞書によって正確な意味を付与するとともに、自分の体験から生き生きと記号内容をイメージ化する。その個人がイメージ化した記号内容を集団で交流することによって、さらに豊かな記号内容に膨らませていける。こうして、個人の言葉は豊かになっていく。

●ヴァリエーション

(6)穴埋め問題について、「ラムネ」のところはしっかり考えさせたかったです。子どもたちは、ラムネを飲んだことがあるだろうかとか、一つ一つの言葉から、もう少しイメージを膨らませたかったなと思います。子どもたちには、いろいろな考え方があり、その交流をさせても面白かったのではと思いました。

(10)国語辞典を机の上に置いていましたが、何か意図や意味はあったのでしょうか→

(A先生の回答) 辞書の活用をさせたかったです。学校全体で1年生から取り組んでいることですが、今日はその時間がなかったです。

●理論的メモ

この小学校では、1年生から辞書を使う練習をすることによって、記号表現に正確な意味を付与することを心がけている。まずは、共同体に共通な記号内容を常識（Common sense）として、身につけさせることが目指されている。児童それぞれが持つ生活経験から来たイメージによって、記号内容をより豊穡にしていくことが心がけられている。それは生き生きとしたコミュニケーションをして、出来るだけ多くの人たちと心豊かにつながるために必要なことなのである。

〈分析ワークシート2〉

●カテゴリー

1-1-1 【文学テキストの読み方】

●概念名

1-1-1-2 〈作者の意図〉

●定義

二〇世紀の文学研究の歴史において、作者・作品・読者の順に研究の基軸が焦点化されてきた。作者の意図を問うのは、作者論の時代である。作品論の時代には、作品の客観的な主題が探究された。いっぽう、

バルトによって作者の死が宣告され、読者論が1980年代以降定着した。これは、読者がテキストの表現によりながらも、自分なりの意味を生み出していくものである。したがって、PCKとしては、作者の意図を直接問うことはしない方がよいだろう。

●ヴァリエーション

②それと関わって、相手を思いやるなど、南吉が何を伝えたかったのかというのを教えたかったんです。

(13)国語の力をどのように付けていったらいいのでしょうか。この筆者は、何を伝えようとしているのか、今日の授業でも、最後の子どもたちの意見は、筆者の伝えたいことをとらえているのかどうか。筆者の主張をとらえるためにどう教えたらいいのかを考えていきたいです。

●理論的メモ

文学作品では書き手は作者であるのに対して、説明的文章での書き手は筆者といわれる。

説明的文章は、電機製品の取扱説明書が典型であるように、表現に対して意味が一義的に決まってくる。いっぽう文学は意味が多義的である。

教師は学習者に指導するときに、〈説明的文章＝筆者〉と〈文学的文章＝作者〉との違いを意識したい。

残りの分析ワークシートは、簡略化したものを示しておく。

〈分析ワークシート3〉

●カテゴリー

1-1-1【文学テキストの読み方】

●概念名

1-1-1-3〈道徳と文学教育との違い〉

●ヴァリエーション

③道徳的内容の作品だったように思いますが、どうやって国語科文学教材として使うかという問題を感じました。

(7)「けんかはいけない」で終わっているところが、道徳的だなあと思いました。道徳教材と文学教材との違いがよくわかりません。

〈分析ワークシート4〉

●カテゴリー

1-1-1【文学テキストの読み方】

●概念名

1-1-1-4〈人物の変化からテキストを読む〉

●ヴァリエーション

(5)かえるの気持ちの変化をていねいに追って、冬眠しているときの気持ちや、春になって出てきたときの気持ちをもっと指導しても面白かったかもしれないです。

〈分析ワークシート5〉

●カテゴリー

1-1-1【文学テキストの読み方】

●概念名

1-1-1-5〈空所を考える〉

●ヴァリエーション

(9)教材の最後の部分をもう少しやりたかったなと思います。間を急いでいるところがあったので、意見を言いたい子が残念そうだったのが印象に残りました。

(11)教材の真ん中の冬・春の季節の読みを深めたいです。最後の一文〈よくねむったあとでは、人間でも蛙でも、きげんがよくなるものであります。〉の所では、子どもも「えっ？」となっていました。南吉さんの伝えたかったことを子どもに聞くのではなく、子どもたちの感想や意見で終わってよかったのではないのでしょうか。

〈分析ワークシート6〉

●カテゴリー

1-2-1【学習者を生かす】

●概念名

1-2-1-1 〈児童と教材内容との関わり〉

●ヴァリエーション

①すぐにケンカするような児童の実態と、かえるが仲直りするような作品が響き合うような教材づくりを目指していました。

〈分析ワークシート7〉

●カテゴリー

1-2-1 【学習者を生かす】

●概念名

1-2-1-2 〈児童の意見を生かしていく〉

●ヴァリエーション

(12)それから、〈きみの緑だって□〉という空所補充でも、「ミントのような色だ。」など、子どもからいい意見が出ていたのにそれが生かし切れていなかったように思います。心情の変化を教えたいのならもう少し時間をかけた方がいいと思います。

〈分析ワークシート8〉

●カテゴリー

1-2-2 【授業をデザインする】

●概念名

1-2-2-1 〈時間のマネジメント〉

1-2-2-2 〈教材開発〉

●ヴァリエーション

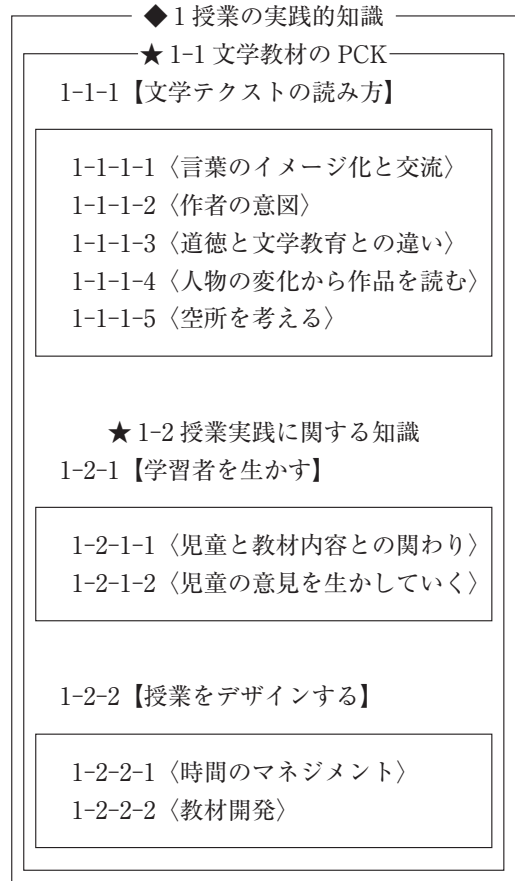
④ゲーム感覚で本文の並び替えをしましたが、順の根拠も言わせていると、予定よりも時間がかかってしまいました。「投げ込み教材」だから、頼りにすべき指導書もない中で、ペース配分がうまく行かなかったと思います。

(8)めあての達成を考えると、時間的な不足があったと思います。そうすると、文の並び替えは必要なかったのではないのでしょうか。

5.3.3. 概念やカテゴリー間の関係性

分析ワークシートによって生成された〈概念〉や【カテゴリー】間の関係性を結果図で示すと次図1のようになる。

図1 授業研究会における実践的知識の深化過程結果



◆2 公共的使命感 ↔ ◆3 学校共同体意識

一番大きな枠として、「授業の実践的知識」を置き、その実践的知識の中身として「文学教材のPCK」と「授業実践に関する知識」を位置づけた。

それぞれの中に、【カテゴリー】と〈概念〉が位置づけられた。

さらに、先生方の「授業の実践的知識」を下

で支えている「公共的使命感」と「学校共同体意識」を加えた。これらについて、若干の補足を加えておこう。

まず、「公共的使命感」である。「4.1.1. 学習者の実態と根本的な課題」で述べたように、現代社会が抱える矛盾から来ている子どもの実態は、学校だけでは十分に解決できない。とはいえ、先生方はこういうジレンマを抱えて疲弊しつつも、子どもたちが社会に出て行った時に、何とか生き抜いていけるようにと、教科指導や教科外指導に誠実に取り組んでいる。これを教師の「公共的使命感」と呼んで差し支えないだろう。「あの子たちを何とかしてあげたい。」という気持ちである。これこそが、教師生活の持続、実践的力量形成を支える原動力になる。

次に、「学校共同体意識」である。先に述べたように、この小学校では児童に関する困難な事象が日々生じ、モグラたたきのように対応するだけで精一杯の状況が続いている。本来なら、毎日の授業をするだけで大変なことである。しかし、A先生は、授業研究会での授業者を引き受け、教材開発をし、授業デザインをして、授業を公開した。さらには、授業研究会で、いわば「まな板の鯉」となって、協議の素材となった。

こういう行為を支えるのは、「学校共同体意識」である。同じ小学校で困難に直面する者同士が、「公共的使命感」に基づいて協働して立ち向かおうとする意識である。子どもたちによりよい授業を提供して、子どもたちの明るい未来を形作るために、自分たちの実践的力量形成を図ろうとするのである。

したがって、示範授業として賞賛されるようなものを公開する必要はない。いやむしろ、それでは参観者や授業者本人の学びにつながりにくい。課題が明確に見える授業を参観し、授業研究会を通して、どうしていけばよいか分かることが重要なのである。

5.4. 講師の振り返り

授業研究会での講師である筆者は、研究協議

を承けて、実践を省察し、まとめを行った。

その時は、5.3.3. に挙げた「授業研究会における実践的知識の深化過程結果図」のように、精緻に分析できていたわけではない。しかし、およそほぼ同様な図式が頭に浮かび、文学教材のPCKとりわけ、文学テキストの読み方が、この日の授業と先生方にとって最大の課題だと思われた。

そして、その課題が非常に分かりやすい形で網羅的に授業および授業研究会での発話に出ていた。その課題は、結果図に挙げたように、次の四つの概念であった。

- ① 〈作者の意図〉
- ② 〈道徳と文学教育との違い〉
- ③ 〈人物の変化から作品を読む〉
- ④ 〈空所を考える〉

それぞれ、およそ以下のようなことを先生方にお話しした。(ただし以下で出てくる、PCKという言葉は研究会では出していない。また、ヘッセの話も、イーザーの空所概念の詳しい説明も、本論文のための付け加えである。)

(1) 〈作者の意図〉

文学研究史では、作者・作品・読者の順に研究の基軸が焦点化されてきた。これに対応して、文学教育実践でも読者論が1980年代以降定着した。これは、読者がテキストの表現によりながらも、自分なりの意味を生み出していくものである。したがって、PCKとしては、作者の意図を直接問うことはしない方がよいだろう。

また、説明的文章教材(筆者)と文学的文章教材(作者)の学習指導は、区別する必要がある。説明的文章は一義的に意味が決まってくるのに対して、文学的文章は多義的である。したがって、PCKとしては発問も変わってくる。説明的文章は論理を問うが、文学的文章は人物の変化の理由を問い、空所を意味づける問いが必要になる。詳しくは、(3)(4)で述べよう。

(2) 〈道徳と文学教育との違い〉

日本の学校教育での伝統的な道徳授業は、徳目主義である。しかし、文学を徳目として教えることは、(1)で述べた文学的文章の本質から外れることになる。文学的文章は多義的なのである。しかも、徳目に反するようなことも文学の中の人物はやってのける。例えば、ヘッセの「少年の日の思い出」は、中学校国語教科書の定番教材であるが、主人公の盗みとそれにまつわる感情が描かれている。これを「盗みはいけないことだ」と徳目的に読んでも、文学を読んだことにはならないだろう。研究授業の最後の問い「新美南吉が伝えたいことが何か考えよう」によって、子どもたちが発表したことは、やや徳目的な教訓に思える。

P18 「悪口を言っても何にもなりません。」

P19 「悪いことをしたら恩返ししよう。」

P20 「ケンカをしても仲直りしよう。」

P21 「嫌な言葉には、嫌な言葉が返ってくる。」

P22 「ケンカをしたら、すぐに仲直りしよう。」

文学は、教訓を引き出すための文化装置ではなく、人間のあり方を改めて考え直させる異化する文化装置なのである。そのために、次の(3)(4)の読み方が重要になる。

(3) 〈人物の変化から作品を読む〉

A先生は、「争いをする事のばからしさや、喧嘩のきっかけが些細なことであり、また仲直りのきっかけも些細なことである。」と読んでいる。特に仲直りのきっかけも「些細なこと」という読みが、徳目的な読みにつながっている。

ケンカをし始めた冬の場面と、春になって冬眠から覚醒してケンカをやめる場面の間には、厳しい冬とそれを乗り越えて美しい春を迎えることが出来た喜びが描かれている。これは「些細なこと」ではない。この間に、人物（二ひきのかえる）は、変化している。前はすぐにケンカしていたのに、後では仲直りするという変化である。

ではこの前後の変化は何によってもたらされたのだろうか。テキストの表現では、厳しい冬とそれを乗り越えて迎えた美しい春である。これこそが、人物の変化をもたらしたのである。

さてここで、本文校訂の研究成果を見ることで、この節を補強してみよう。

A先生はネット上の青空文庫からテキストを探してこられたが、『校定 新美南吉全集』には、「二ひきの蛙」に関して第1次稿と浄書稿という二種類のテキストが掲載されている。

第1次稿「ニヒキ ノ カヘル」は、1935（昭和10）年5月17日、南吉が22歳で東京外国語学校生時代に書いたものである。

これに加筆したものが浄書稿「二ひきの蛙」である。これは1941（昭和16）年から1942（昭和17）年2月頃に執筆したと想定されている。南吉は28歳で安城高等女学校教諭として勤めていたが、既に結核が重くなり、本作執筆のおよそ一年後に亡くなることになる。

A先生が教材として用いたのは、後に書き直された浄書稿の方である。

この第1次稿と浄書稿を比較すると、以下のよう三点が違っている。

① 寒い冬の場面の描写の違い

●第1次稿「ニヒキ ノ カヘル」

サムイ フユ ガ ヤツテ キマシタ。
ソレカラ、ヤガテ ハルガ ヤツテ キ
マシタ。
ツチ ノ ナカ ニ ネムツテ キタ
カヘル ハ、セナカ ノ ウヘ ノ ツチ
ガ
スクトク ナツテ キタ ノヲ シリマ
シタ。

●浄書稿「二ひきの蛙」

寒い冬がやつてきました。蛙たちのもぐ
つてゐる土の上に、びうびうと北風が吹い
たり、霜柱が立つたりしました。

そしてそれから、春がめぐつてきました。
土の中にねむっていた蛙たちは、せなか
の上の土があたたかくなつてきたのでわか
りました。

書き直しによって浄書稿の方が、下線部のよ
うに、冬の寒さ、厳しさを強調していることが
分かる。

② 春を迎えた場面の会話

●第1次稿「ニヒキ ノ カヘル」

スルト、キイロイ カヘル ガ
「ヤレヤレ、ハル カ」
ト イツテ、ツチ カラ デテ キマシタ。
ニヒキ ノ カヘル ハ カラダ カラ
ドロ ヲ オトス タメ ニ、イケ ノ
ハウニ イキマシタ。ソシテ、ラムネノヤ
ウニ スガスガシイイママ ミズ ノ ナ
カ ニ トブン ト トビコミマシタ。

●浄書稿「二ひきの蛙」

すると、黄色の蛙が、
「やれやれ、春になつたか。」
といつて、土から出てきました。
「去年の喧嘩、忘れたか。」
と緑の蛙がいひました。
「待て待て。からだの土を洗ひおとして
からにしようぜ。」
と黄色の蛙がいひました。
二ひきの蛙は、からだから泥土をおとす
ために、池のはうにいきました。
池には新しく湧き出て、ラムネのやうに
すがすがしい水がいつぱいにたたえられて
ありました。

池の美しい水につかる前に、浄書稿ではまだ
ケンカを続けそうな勢いであることが書き加え
られている。まだケンカは続いているのである。
それが、池の「新しく湧き出て、ラムネのやう

にすがすがしい水」に飛び込んで土を洗い落と
した後で和解することになる。「新しく湧き出
て」は第1次稿にはない。なんと生命力にあふ
れていることだろう。困難な冬を乗り越え、春
の生命力に触れて初めて、二ひきのかえるは和
解するように改作されている。この改稿は、読
みの上で重要なヒントを与えてくれる。

③ 作品末の表現の違い

●第1次稿「ニヒキ ノ カヘル」

ソシテ カヘルタチハ ナカヨク アソ
ビマシタ。

●浄書稿「二ひきの蛙」

よく眠つたあとでは、人間でも蛙でも、
きげんがよくなるものであります。

第1次稿の「ナカヨク アソビマシタ。」と
いう物語最後の表現は、ややもすれば先に述べ
た徳目主義的な解釈に読者を流しやすい。

いっぽう、浄書稿の「よく眠つたあとでは、
人間でも蛙でも、きげんがよくなるものであり
ます。」は、それまでに読んできた読者を戸惑
わせる。末尾の文以前に読者が形成してきたイ
メージの筋と簡単にはつながらないからである。
実際、先生方からも「肩すかしをくったみた
い」という読後感想を聞いたし、研究会でも
「子どもも『えっ?』となっていました。」と
いう発話があった。

これが実は、次の(4)の「空所」という課題
とつながってくる。

(4) 〈空所を考える〉

空所とは、イーザー (1982) が提唱した概念
である。空所とは、テキストの不確定性の基本
構造を指す。イーザー (1982) は次のように言
う。

テキストのさまざまなセグメントは結合の
可能性をもっているが、それはテキストそ

のものには明示されていない。その結合可能性を合図するのが空所である。従って、空所は〈テキストの関節〉ともいうべきもので、叙述の遠近法それぞれの接合部を示す働きをするとともに、読者に対しては、想像力によって、どのようにセグメント相互を結合しようかという条件を示している。従って、読者がこの結合をなし遂げれば、空所は〈消滅〉する。(p.313)

文学作品の空所は、テキストの部分をつなぐ結合可能性を合図するものであり、読者が想像力で補わないとならないものである。

浄書稿の末尾にある表現「よく眠つたあとでは、人間でも蛙でも、きげんがよくなるものがあります。」は、空所であろう。それ以前の箇所とつなぎ、イメージの一貫性がある解釈をしていくためには、人物および人物間の関係性の変化を読まねばならない。

①二ひきの蛙の初めの関係性

冒頭の場面を見てみよう。

「やあ、きみは黄色だね。 **きたない** 色だ。」

と緑の蛙がいひました。

「きみは緑だね。きみはじぶんを **美しい** と思つてゐるのかね。」

と黄色の蛙がいひました。

こんなふうにしあつてゐると、よいことは起こりません。二ひきの蛙はたうとうけんかをはじめました。

「きたない」対「美しいと思つてゐるのかね。」という対立の構造である。

②二ひきの蛙が春を迎えた後の関係性

からだを洗つてから緑の蛙が目をはちくりさせて、

「やあ、きみの黄色は **美しい**。」

といひました。

「そういへば、きみの緑だつて **すばらしい** よ。」

と黄色の蛙かえるがいひました。

そこで二ひきの蛙は、

「もうけんかはよさう。」

といひあひました。

ここでは、「美しい」に加えて、「すばらしい」という賞賛の言葉が重ねられている。

対立から賞賛という人物相互の関係性の変化が前後にある。

この変化をもたらしたものは、先にも述べたように、間にある冬の厳しさとそれに対比的な生命力あふれる春である。浄書稿で新たに書き加えられた部分である。

③冬と春の対比

寒い冬がやつてきました。蛙たちのもぐつてゐる土の上に、びうびうと北風が吹いたり、霜柱が立つたりしました。

↑

↓

そしてそれから、春がめぐつてきました。土の中にねむつてゐた蛙たちは、せなかの上の土があたたかくなつてきたのでわかりました。……

池には新しく湧き出て、ラムネのやうにすがすがしい水がいつぱいにたたえられてありました。そのなかへ蛙たちは、とぶんとぶんととびこみました。

厳しい冬を冬眠でやっ乗り越え、生命力あふれる春のすばらしさに、生きて再び出会えること。四季が巡る地球の循環する営みに、自分もその一部として参加できることの素晴らしさがあふれている。

この感動が、二ひきの蛙を変えた。

したがって、「よく眠る」という自然の循環

する営み、その中で生かされている素晴らしさを実感することで「きげんがよくなる」のであろう。

これらのイメージをつなぐことが空所を補充することである。

さらに授業研究会後に授業者と同学年団の先生、有志の先生、講師がさらに振り返りを行っていた時に、空所補充のために、作家論的レベルのエピソード、特に山田梅子との結婚を諦める話を筆者が話した。

新美南吉は、1913（大正2）年に愛知県で生まれた。体が弱く、東京外国語学校に通っていた1934（昭和9）年の20歳の時に初めての咯血をしてしまう。当時は結核は不治の病で、20歳で既に死を意識して生きなければならぬこととなった。1937（昭和12）年、24歳で河和第一小学校の代用教員として勤めていた頃、同僚の山田梅子先生と恋仲になり、二人は結婚まで考えていたようである。しかし、結核という不治の病を抱えて死に向かっている南吉は、結婚生活に自信を持たず、二人は結ばれることなく終わった。

浄書稿「二ひきの蛙」が書かれた1941（昭和16）年から1942（昭和17）年2月頃は、南吉に腎臓結核の疑いが深まり、死の恐怖に心が揺れ動いていた。1942年の日記には、次のようである。

やがて破滅が来るということをいつも予感し、そのために自分はいつも悲しく生きてきた。その破滅が遂に来た。[一月十三日]

（新美南吉記念館2013 p.52）

しかし、翌一月十四日を最後に日記はぶつりと書かれなくなった。そして三ヶ月弱の空白の後、日記が再開され、身近な花々や自然の美しさ、日常の何気ないことへの感謝の念が綴られていく（新美南吉記念館2013 p.52）。

このように破滅の予感におののく1942年1月と、日記中断後に自然の美しさを賛美する1942年3月頃の間1942年2月に、浄書稿「二ひきの蛙」が完成されているのである。そして、浄書稿完成の約一年後の1943（昭和18）年3月22

日に、新美南吉は29歳で亡くなる。

こういう作家論的事実から、次のようなことが言えようか。厳しい冬を冬眠でやっと乗り越え、生命力あふれる春のすばらしさと、生きて再び出会えることの喜びの前では、蛙同士のケンカなど小さなことだと思えたのかもしれない。死の影を意識している者の人間賛歌、自然賛歌である。

だからこそ、「よく眠つたあとでは、人間でも蛙でも、きげんがよくなるものであります。」というどことなくユーモラスな物語末尾の言葉は、重い。

さらに、死に向かって歩んでいることでは、不治の病の人と健康な一般人でもかわりはない。時間の差はあるが、誰もが一歩一歩死へ向かっているのである。だからこそ、自然や人間の日常的な営みが貴重であり、幸せの源である。これは、作品の思想の典型化と言ってよいだろう。

また、この作品が書かれた1941年から1942年は、1931年以来の日中戦争を経て、太平洋戦争に本格的に踏み込んでいった頃である。まだ真珠湾奇襲成功（1941年12月8日）など戦勝気分である頃だが（敗戦への転換点となるミッドウェー海戦は1942年6月5日）、戦線の拡大と共に既に戦死者は増えている。こういう時代背景も無縁ではない。

これらの作家論的知識や時代背景の知識なども総動員しながら、文学テキストの空所を埋めていく試みもあってよいだろう。

6. A先生の振り返り

以上の内容をA先生に読んでいただいて、それに対する振り返りを話してもらった。

そこで、A先生が語ったことは、子どもの素朴な読みの構えとそれと発問との関わりである。

A先生が取り上げたのは、児童発言P21である。それは、「嫌な言葉には、嫌な言葉が返ってくる。」という発言である。

A先生によれば、この言葉は、4年生のこのクラスの学級目標でもあったのだという。だから、読みにくかった、子どもが日常の文脈で読

んでしまったと振り返った。

つまり、こういうことである。

- ①「嫌な言葉には、嫌な言葉が返ってくる。」から、嫌な言葉を言わないようにするというのが、この学級の重要な目標であった。
- ②「二ひきのかえる」という作品は、かえる同士が、かくたる理由もなく喧嘩を始めてしまうストーリーである。これは、読者である子どもたちにとって、かえるを人間の子どもに置き換えれば、きわめて日常的な風景である。
- ③したがって、子どもたちはこの「二ひきのかえる」という作品の世界に自分の日常を重ねて読むモードにたやすく入った。
- ④しかも、児童に提示した教材では、春になって眠りから覚めて和解する場面で終わっていた。最後の一文〈よくねむったあとでは、人間でも蛙でも、きげんがよくなるものであります。〉は省かれ、「新美南吉さんが伝えたいことは何だろう。」という問いになっていた。
- ⑤それで、児童 P21「嫌な言葉には、嫌な言葉が返ってくる。」のような、学級目標をそのまま答える発言が出てきた。

以上の①～⑤のような仕組みで、子どもの読みの日常的な枠組みを文学テキストに適用する読み方をさせてしまったということである。

このことをA先生は授業をしてみて、初めて自覚したという。

子どもの日常的な枠組みを超えて、これまで余り考えたことのなかった枠組みやものの見方・考え方を獲得していくことが、文学テキストの読みでは重要である。例えば、〈自然の大きな営みの中で活かされている生き物が、自然の前で謙虚になり、共に生きる喜びを大事にする〉という見方であるとか、あるいは他の見方でもよいが、自分のこれまでの枠組みを更新していく読みを展開していくことが求められる。

そのためには、A先生は、徹底して文学テキストを読んだり、作家や作品の書かれた時代背景など、教育内容研究に力を注ぐべきだ、それを授業に活かしていくべきだと、今回の経験で考えるようになったという。A先生は、PCK

を深める重要性を自覚したのである。

7. おわりに

教師は、授業を言語でどのように表象しているのか。授業の構想段階から、研究授業、授業後の授業研究会までを詳細に記述したり、概念化・カテゴリー化して、それらの関係性を明らかにしてきた。これを手がかりに、教師の実践的知識として、何が有効に機能していて、何がうまく機能していないのかを検討してみると、この研究授業の場合、PCK（授業と学びに翻案した教科内容の知識）が一番不足していることが分かった。

文学教材の授業では、テキストをどう読むかという問題と、文学言語の特徴を生かした問いの作り方が課題であることが見えてきたのである。

授業研究会での講師として筆者は、これらのPCKについて補足することを中心にした。

A先生も授業研究会の後の振り返りで、「やはり教材を深く読み込んで、文学の特徴を生かした授業を考えないといけませんね」と語っておられた。

これからの学習では、深い学びが求められる松下他（2015）。それを実現するためには、質のよい課題が必要である。質のよい課題を作るには、深く掘り下げた教科内容研究がある。

本研究でも、深い教科内容研究の重要性が確認できた。それをPCK（授業と学びに翻案した教科内容の知識）の事例知識として、教師が身につけていったことが分かった。

《付記》

本研究は、2016年度同志社女子大学国内研究助成Bによる研究成果の一部である。記して感謝いたします。

またA先生、ならびにA先生の所属校の先生方には、校内研修会等の機会を通して研究にご協力いただきました。御礼申し上げます。

《資料》教材

小学生の教材用に使われたものは、以下のよう
に仮名遣いが現代仮名遣いに改めてられている。
青空文庫上では、「二ひきの蛙」という題名表記
であったが、A先生は児童に教材として配付す
るときには、題名を「二ひきのかえる」と表記
している。したがって、本稿では、A先生が行
った授業に関しては、「二ひきのかえる」という
表記をしている。本文校訂に関して論述する
ときは、第1次稿は「ニヒキ ノ カヘル」、
浄書稿は「二ひきの蛙」と表記している。

新美南吉 「二ひきのかえる」

緑の蛙と黄色の蛙が、はたけのまんなかで
ばったりゆきあいました。

「やあ、きみは黄色だね。きたない色だ。」
と緑の蛙がいました。

「きみは緑だね。きみはじぶんを美しいと
思っているのかね。」
と黄色の蛙がいました。

こんなふうに話しあっていると、よいことは
起こりません。二ひきの蛙はどうとうけんか
をはじめました。

緑の蛙は黄色の蛙の上にとびかかっていきま
した。この蛙はとびかかるのが得意でありま
した。

黄色の蛙はあとあしで砂をけとばしましたの
で、あいてはたびたび目玉から砂をはらわねば
なりませんでした。

するとそのとき、寒い風がふいてきました。

二ひきの蛙は、もうすぐ冬のやってくるこ
とおもいだしました。蛙たちは土の中にもぐ
って寒い冬をこさねばならないのです。

「春になったら、このけんかの勝負をつけ
る。」

といて、緑の蛙は土にもぐりました。

「いまいったことをわすれるな。」

といて、黄色の蛙ももぐりこみました。

寒い冬がやってきました。蛙たちのもぐって
いる土の上に、びゅうびゅうと北風がふいたり、
霜柱が立ったりしました。

そしてそれから、春がめぐってきました。

土の中にねむっていた蛙たちは、せなかの上
の土があたたかくなってきたのでわかりました。

さいしょに、緑の蛙が目をさしました。土
の上に出てみました。まだほかの蛙は出ていま
せん。

「おいおい、おきたまえ。もう春だぞ。」
と土の中にむかってよびました。

すると、黄色の蛙が、
「やれやれ、春になったか。」
といて、土から出てきました。

「去年のけんか、わすれたか。」
と緑の蛙がいました。

「待て待て。からだの土をあらいおとしてか
らにしようぜ。」

と黄色の蛙がいました。

二ひきの蛙は、からだから泥土をおとすため
に、池のほうにいきました。

池には新しくわきでて、ラムネのようにすが
すがしい水がいっぱいにたたえられてありま
した。そのなかへ蛙たちは、とぶんとぶんととび
こみました。

からだをあらってから緑の蛙が目をはちくり
させて、

「やあ、きみの黄色は美しい。」
といました。

「そういえば、きみの緑だってすばらしい
よ。」

と黄色の蛙かえるがいました。

そこで二ひきの蛙は、

「もうけんかはよそう。」

といいあいました。

よくねむったあとでは、人間でも蛙でも、き
げんがよくなるものであります。

《文献》

- 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『授業の研究・教師の学習～レッススタディへのいざない』明石書店 pp114-131
- 秋田喜代美 (2009) 「教師教育から教師の学習過程研究への転回～マイクロ教育実践研究への変貌」・矢野智司他編『変貌する教育学』世織書房 pp. 45-75
- 浅井幸子 (2016) 「教師の教育研究の歴史的位相」・佐藤学他編『岩波講座 教育・変革への展望④ 学びの専門家としての教師』岩波書店
- 中央教育審議会 (2015) 「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 ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf 2017年1月24日閲覧
- Elliot W. Eisner (2002) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs and Preparing for the PRAXIS Exam: A Guide for Teachers Package (3rd Edition)*, Pearson.
- イーザー・ヴォルフガング、轡田収訳 (1982) 『行為としての読書～美的作用の理論』岩波書店
- 勝見健史 (2013) 『ポートフォリオを活用した小学校教員の「鑑識眼」育成プログラムの開発』科研費研究成果報告書 (研究課題番号 22530918)
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版
- 木下康仁 (2003) 『グランデッド・セオリー・アプローチの実践～質的研究への誘い』弘文堂
- 北田佳子 (2007) 「校内授業研究会における新任教師の学習過程～<認知的徒弟制>の概念を手がかりに」・『教育方法学研究』第33巻 日本教育方法学会 pp.37-48
- 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」・『教師教育学年報』第18号 日本教師教育学会 pp.96-105
- 松下佳代 他編 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房
- 日本教育方法学会 (2009) 『日本の授業研究—Lesson Study in Japan—』上・下巻、学文社
- 新美南吉 (1980) 『校定 新美南吉全集』第4巻 大日本図書
- 新美南吉記念館編 (2013) 『生誕百年 新美南吉』新美南吉記念館
- 坂本篤史 (2013) 『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程～小学校における授業研究事後協議会の検討』風間書房
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』世織書房
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー—反省的实践へ』世織書房
- 佐藤学 (1999) 『学びの快楽—ダイアログへ』世織書房
- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる～教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店
- ショーン, D. 佐藤学ほか訳 (2001) 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- ウルフ・ジーン、秋田喜代美 (2008) 「レッススタディの国際動向と授業研究会への問い～日本・アメリカ・香港におけるレッススタディの比較研究」・秋田喜代美、キャサリン＝ルイス編 (2008) 『授業の研究 教師の学習～レッススタディへのいざない』明石書店