

国語科授業における教師の指導言に関する考察

——大学生による国語科授業の回想を手がかりとして——

守田 庸一

一 はじめに

国語科授業において、教師が自らの体験談を学習者に語ることもある。守田(二〇〇〇)では、この行為について、教材を学習者に媒介する指導言としてその働きを単純に規定できないことを述べた。具体的には、教師による体験談の語りを「語り」と定義し、授業において「語り」が登場する場面(中学校における古典の授業の一場面)を分析・考察した。その上で、学習者にとって「語り」が経験を共有しない他者としての教師との関係を媒介し、その関係における学びを成立させる契機となる可能性を指摘した。しかし、この指摘は、授業を観察する立場からの推測に過ぎず、学習者の立場から教師の指導言を実証的に検討することが課題として残された。

さて、稿者の手元に、大学生十一名¹⁾が記した、小学校から高等学校にかけて各自が受けてきた国語科授業を回想する記述(題目は「国語の授業の思い出」)がある。これらの記述を分析・考察することによって、より学習者に近い立場から、教師の指導言の働きを想定することができるのではないか。²⁾さらに、この想定を

拡張することにより、指導言が発せられる国語科授業観についても示唆を得られると考える。

ただし、授業を受けてから時を経た大学生が記憶によって記した数少ない記述を研究の対象とするため、本稿では、先に記した守田(二〇〇〇)に残された課題を解決することはできない。本稿は、守田(二〇〇〇)の継続、発展であるが、今後、学習者の立場から教師の指導言を実証的に把握するための予備考察として位置づけられる。また、授業に関する記憶の記述を対象とする研究の方法についても、試行の域を出るものではない。

二 国語科授業の回想に記された教師の指導言の

分析と考察

二・一 教材を学習者に媒介する指導言

授業とは教師が一定の教材を子ども・集団に伝える「媒介する作用だといえる。いかにすぐれた教材が実在していても、それが自動的に子ども・集団に伝わるわけではない。教材は教師

の教材解釈Ⅱ分析にはじまる一連の指導によつてはじめて子ども・集団に「媒介」(Vermittlung)されるのである。(中略一稿者)教師は習得過程を指導することによつて、子どもたちを人類文化の世界に導いていく媒介者なのである。そのような意味において、授業における教師のリーダーシップのあり方を「媒介的指導」として規定することができるのである。

(吉本、一九八一)

国語科授業における「媒介的指導」を示唆する記述を、次に引用する。(以下、国語科授業を回想した記述を示すが、それぞれの引用における最初の番号は全て稿者による。)

①高校の国語(特に古典)は印象に残っています。教えてもらった作品名や内容も、(完べきじゃないけど)覚えています。先生の説明の仕方が上手で、内容がよく分かったからだろうと思います。

この記述では、「先生の説明」の内容は詳述されていない。しかし、教師の説明が、教材(「古典」)を学習者に媒介する機能を果たしていることは看取できる。教師の指導言が、教材と彼らと結ぶ媒介的指導言としての働きを有することが示唆される記述である。先に引用した吉本(一九八一)にあるように、国語科授業における媒介者としての教師の役割が認められよう。

二・二 学び³をもたらず教材としての指導言

国語科授業においては、教材を学習者に媒介するにとどまらない教師の営みが存在すると想定される。例えば、次のような回想がある。

②私の心に残っている「国語の授業」は、小学校の時の「一つの花」の授業です。当時感受性の強かった(かもしれない)私は、先生の範読を聞いて泣いてしまったのです。とにかく私は「競争モノ」に弱く、「大人になれなかった弟たちへ(ママ)……」や、「ちいちゃんのかげおくり」も感涙ものでした。あのころの私は、むさぼるように本を読んでいた。それも「競争モノ」を中心に。今思うと、あの時私が泣いたことの要因の一つは、先生の範読が上手だったことが挙げられるかもしれません。決して大きさではないのに、しみじみとした心に染み渡るような範読。滑舌の悪い私ですが、いつかあんな範読を試してみたいものだ、と思います。

「先生の範読」は、「一つの花」(教材)を「私」(学習者)に媒介する。しかし、このとらえ方では、「一つの花」と「私」の関係の中でのみ、「私」の泣いてしまうほどの感動が生じたことになる。右の引用で「私」自身が記すように、「あの時私が泣いたことの要因の一」として「先生の範読が上手だったこと」も挙げられるのではないか。つまり、ここで回想されている授業の一場面では、教材と学習者の関係に加えて、教師(厳密には、「先

生の範読」と学習者の関係も成立しており、この関係の成立もまた、学習者の感動が産まれる要因であったと考えられる。

学習指導に資する教師の表現行為である範読は、指導言の一つのあり方としてとらえることができよう。そして、②の回想は、教師の範読が、教材と学習者を結ぶ媒介以上の働きを持ちうることを示している。すなわち、教師の指導言が、教材を学習者に媒介するだけの透明な存在としてはとらえきれないことを示唆するのである。教科書に記されているテキスト（ここでは、「一つの花」）だけではなく、教師の指導言（ここでは、範読）もまた、学習者にとっては学びをもたらすテキスト、教材となりうる存在なのではないだろうか。

二・三 授業の主文脈から切り離された学びを生起させる指導言

①「先生の説明」および②「先生の範読」は、教師自身の読みに基づいている。教師の読みは、教材と教師の関係の中で産まれる。つまり、①・②の指導言は、教材と教師の関係の成立を前提としている。そして、これらの授業の主文脈は教材を読むことであり、教師の指導言は、それから逸脱していない。ところが、授業においては、授業の主文脈を意識して発せられた指導言であるにも関わらず、それが教材との関係を前提としないために、その指導言を契機として授業の主文脈から切り離された学びが産まれることがあると想定される。次の二つの記述に焦点を当ててみたい。

③小学校のとき、グループ学習のメンバーに入ったのに作業しな

い子がいた。そのとき先生が皆で一緒にするように言い、しぶしぶ私は（私本人だったか別の子だったかはあいまいである）「じゃあいれてあげる」と誘った。先生はそのことばを聞き「してあげるなんてことばは使ってはいけません」と言った。なにげない一言だったのに、「してあげる」という子供心にどうまんざらがあったのがわかったのである。先生は、「自分が嫌なことは人にしてはいけない」と言いそえた。その後のことはよくわからない。恐らくグループで活動したのだろう。

「してあげる」ということはもつ心情、「自分が嫌なことは……」の二つが私の心に残っている。

④小学校で、本読みの苦手な子が当てられた。自分も含めて、みんなその子の音読が下手なのは知っていたし、誰もまじめに聞こうとしなかった。そんな時、先生が「話し上手になるよりも、聞き上手になる方が大事ですよ」と言った。何の文章を読んでいたのかは忘れたが、先生のこの言葉はよく覚えている。

両者の回想では、「その後のことはよくわからない」(③)、「何の文章を読んでいたのかは忘れた」(④)として、授業での学習活動やそこで扱われた教材を覚えていないことが記される。その一方で、「してあげるなんてことばは使ってはいけません」(③)、「話し上手になるよりも、聞き上手になる方が大事ですよ」(④)という教師の指導言が、具体的に記されている。

③の場合、記されている「グループ学習」が、何を課題とする

学習だったのかは詳しく述べられていない。しかし、「グループ学習」での何らかの学習課題と、教師の指導言を契機に学習者が考えることになった「くしてあげる」の意味内容とは、直接関わらないと推測される。「グループ学習」におけるこの学習者の学びは、「くしてあげる」という言い方が自らの「ごうまんさ」を照らし出すということであった。すなわち、授業の主文脈に即して設定された「グループ学習」の中で、この主文脈から逸脱した、「くしてあげる」という言い方を考えることによる言葉の学びが成立していたと考えられるのである。

④の場合、これは読みの授業の一場面であろう。ここでの教師の指導言には、音読をさせる／聞かせることにより、学習者を教材の読みに向かわせる意図がある。その意味で、この指導言は、授業の主文脈に即している。だが、その一方で、学習者から見てこれは授業の主文脈に位置づけられる言葉であったのだろうか。記憶によって記された記述からは、その時その場で、学習者がこの指導言をどのように受け止めたかは明確にならない。しかし、教材を覚えていない、とする記述に着目すると、学習者にとって、これは教材の読みに向かわせる指導言というよりも、「聞き上手になること」の重要性を説く指導言として意味づけられていた可能性がある。つまり、この授業の一場面では、教材を読むことという授業の主文脈からは切り離された、聞くことの学びが成立していたかもしれないのである。

③・④で描き出される授業において、教師は、少なくとも「グループ学習」の成立を意識し(③)、教材の読みに向かわせるこ

とを意識していた(④)と推定される。すなわち、教師は、授業の主文脈を意識して指導言を発しているのである。ただし、これらの指導言は、教材と教師の関係の成立を前提としない。それゆえ、これを契機に授業の主文脈から切り離された学びが学習者に生起していた可能性がある。このような学びを生起させうる点に、ここに引用した③・④における教師の指導言と、先に引用した①・②におけるそれとの違いがある。

二・四 想定される教師の指導言の働き

これまでに述べてきたように、大学生による教師の指導言に関する回想の記述からは、国語科授業における教師の指導言が、教材と学習者を結ぶ媒介であるだけでなく、学習者に、教師と彼らの関係における学びをもたらす働きを有していることが想定される。この想定から、教師の指導言は、教材と学習者の関係だけでは生じない複数の学びを媒介する存在としてもとらえられなければならないと考えられる。

学習者にとって、教師の指導言は一つのテキストである。そして、このテキストをどのように意味づけるかは、学習者に委ねられている。それゆえ、例えば④のように、読みの授業の中で、指導言との関わりを契機として、教師の意図とは無関係に聞くことの学びが学習者に生起しうるのである。

学習者が、教師の指導言というテキストをどのように意味づけるのか。そして、その意味づけが、どのような学びに関わるのか。学習者の立場から、授業における教師の指導言を検討する際には、

このような観点が必要とされると考える。

三 教師の指導言が産み出される国語科授業観に関する考察

授業において、学習者は複数の役割を担い、複数の行為を要求される。例えば、読みの授業の場合、学習者は、教材を読みつつ教師の指導言を聞く。彼らは、教材と学習者の関係における「読み手」としてだけではなく、教師と学習者の関係における「聞き手」としての役割を担い、読む行為とともに聞く行為を行っている。さらに、読みの授業において書く活動が導入されると、学習者は、「読み手」「聞き手」だけではなく、「書き手」としての役割も担うことになるのである。

このような役割の複数性、行為の複数性において、学習者に複数の学びが生起する可能性がある。学びとして評価できない単なる意識の焦点化との違いを見極める必要があるが、先に引用した③・④の記述からは、教師の指導言を聞く中で生じる学びが、授業の主文脈で成立することが期待された学びよりも顕在化するところが示唆される。授業の主文脈から逸脱した学びが生じる指導言には問題があるともいえる。しかし、教師の指導言が一つのテキストであるかぎり、学習者がそこから新たな学びを生起させる可能性は否定できない。

以上では、教師の指導言に焦点を当て、教師と学習者の関係における学びがうかがわれる回想を取り上げてきた。個々の学習者

の学びは、教師との関係だけではなく、他の学習者との関係の中でも生起しうる。

⑤ 小学校6年生のとき、宮沢賢治の「やまなし」を勉強した。

「やまなし」の中で自分が一番好きなところを覚えてきて暗唱するという授業があった。そのときの担任の先生は、竹ひごの先を削ったものに数字（出席番号）を書いたものをくじのようにひいていつも指名していた。私はその日なかなかあたらなかったの、いつあたるかドキドキしながら、他の子の暗唱を聞いていたのを覚えている。同時に、多くの子が「クラムボンはカプカプ笑ったよ。」の部分を取りあげていたことが、私としては不満だった。短くて覚えやすいからそこにしたのではないかと思っただけである。本当に自分が一番好きなところを暗唱した子は何人いたのだろうか？クラムボンという言葉は、そのとき初めて聞くものだったし、よく意味がわからないところが印象に残っていたということはいえると思うが、2〜3人どころではなく10人程度（それ以上だったかもしれない）がその部分を暗唱していたので、疑問が浮かんだのだと思う。

この記述では、本考察の対象とする教師の指導言に関しては記されていないが、国語科授業における学習者の内面を示唆する回想が述べられている。

この学習者は、他の学習者の暗唱を聞きながら、「クラムボンはカプカプ笑ったよ。」が暗唱すべき叙述として取り上げられた

理由に「疑問」を感じる。つまり、テクストのある叙述に、なぜ眼差しを向けたのかという観点から、他の学習者の暗唱を聞いているのである。次々に指名される学習者は、「自分が一番好きなところ」を暗唱する。しかし、それを聞くこの学習者は、その叙述を暗唱することにした他の学習者の根拠と、自らの暗唱すべき叙述を選んだ根拠とを突き合わせ、「短くて覚えやすいからそこにしたのではないか」とその根拠を自分なりに推測し「疑問」を感じている。この「疑問」は、自らがある特定の叙述に惹かれた根拠を逆照射する点で、テクストの読みに関わる学びの萌芽として見ることもできよう。この回想からは、ある学習者の発言の意味づけが、それを聞く他者（教師や他の学習者）に委ねられていることが示唆される。すなわち、これまで考察した教師の指導言と同じく、授業における個々の学習者の発言は一つのテクストとしてとらえることができる。

⑤の記述からは、「『やまなし』」の中で自分が一番好きなところを覚えてきて暗唱するという授業」の背景にある教師の意図を推測することはできない。ただし、この回想からは、授業における学習者間の関係の生起を見ることができ。そして、この関係の中で産まれた学びの萌芽と、教師の設定した「『やまなし』」を読むという授業の主文脈との整合性を検討することが、授業を批評する上で必要とされるのではない。

従来、授業研究として、授業づくりに関わる教師の意図に眼差しを向けることの重要性が強調されてきた。例えば、山本(二〇〇〇)では、「授業研究会への参加による授業研究」

「Ⅰ 国語科授業研究の改善」第三章 国語科授業研究の目的と方法」の「4」において、「(1)授業の目的の理解―授業研究への参加の準備―」「(2)授業観察―授業記録をとる―」「(3)授業後の話し合いへの参加」の項をあげ、(1)について次のように説明する。

授業研究として授業を参観する場合は、授業研究の目的について理解をしておかなければならない。公開研究会などでは、テーマについての取り組み方のなかに、授業づくりの視点や課題として示されている。提案されている授業の趣旨を十分理解して授業の意図や工夫を見て取るようにしたい。

具体的には、学習指導案に授業研究としての提案や工夫が表されている。その点に着目して授業を参観するようにしたい。授業を参観する場合は、自分なりの目的を明確にして臨むとよいであろう。

この引用では、授業研究として授業を観察する時に欠かすことのできない留意点が端的に述べられている。ただし、授業を分析・考察の対象とする上では、「授業の趣旨」「授業の意図や工夫」、「学習指導案」に表された「授業研究としての提案や工夫」に着目するだけでなく、それに集約できない指導、事前には計画されていなかったことが推測される指導にも眼差しを向け、授業の主文脈に相即しない学びの生起の有無を吟味する必要があると考える。

これまでに、学習者に焦点を当て、学習者の立場から授業を

検討する授業研究の必要性が指摘されている。例えば、先に引用した山本(二〇〇〇)では、「(2)授業観察—授業記録をとる—」において「教師の活動に目が向きがちであるが、学習者の反応を十分見ておくことが必要である。」と記している。また、高木(一九九六)では、「授業研究の改革課題」として「学習者も参加する授業研究」の必要性を論じているが、これは、学習者の立場から授業をとらえる授業研究のあり方の指摘として位置づけることができる。

本稿は、こうした学習者の立場から授業をとらえようとする授業研究の議論を支持する。ただし、学習者の立場から授業を検討すると言っても、授業の主文脈に即した学びの実態だけに焦点を当てるならば、それは教師の立場から見た授業を補強する別の観点の設定でしかない。つまり、学習者の立場から、と言いながら、実は、そこでの学習者把握は、既に教師の視点に絡みとられてしまっているのである。

真に学習者の立場から授業を検討するためには、学習者にとつて、その授業はどのような出来事だったのか、そして、そこにはどのような意味があつたのかを把握しなければならぬ。そして、この把握を実現するためには、②⑤の記述から教師と学習者、学習者と学習者の関係が示唆されるように、教材と学習者の関係だけではなく、個々の学習者について、教室における他者(教師や他の学習者)との関係にも着目する必要がある。

学習者は、授業の主文脈に従うだけの存在ではなく、それゆえ、総体(学習者)という漠然とした抽象体)としてとらえること

ができない。授業研究として、授業目標に相即する学びの実現の可否を検討することは当然必要である。ただし、それとともに、他者の産み出すテキストとの関わりによって、個々の学習者にとつての学びが成立する可能性にも焦点を当てなければならぬ。その上で、教師が実現を期待する学びと、学習者の内面に成立した学びとの関係性を問うていかなければならないと考える。

教師の指導言に焦点を当て、そのありようを検討する際にも、指導言というテキストが産み出される国語科授業という大きな枠組みそのものが、複数のテキストが併存する場であり、個々の学習者の複数の学びを許容する場であることを確認する必要があるだろう。これが前提となっていない場合、そこでの教師の指導言の検討は、それが授業の主文脈に相即する学びに資するか否かを吟味することに収束してしまい、その結果として、学習者の立場から、という重要な視点が欠落してしまうことになるのではないだろうか。

四 おわりに

「一 国語科授業の回想に記された教師の指導言の分析と考察」では、大学生の記した記述の分析・考察から、国語科授業における教師の指導言が、教材を媒介することにとどまらず、教材との関係だけでは生じない複数の学びを媒介する働きを有するという示唆を得た。これは、授業観察者による単なる推測ではなく、より学習者に近い立場から得た示唆である。

授業を受けてから時を経ているにも関わらず、そこで教師の発した指導言が忘却されず自由記述に表出されることは、教材との関係に還元してはとらえることのできない教師の指導言と学習者の学びとの強い関係性を暗示している。そして、このことから、教材との関係に収束しない学びの成立の可能性という観点は、授業における教師の指導言を分析・考察する重要な観点になると考えられる。

「一 はじめに」に記したように、本稿では、教師の指導言を継続して分析・考察するための予備考察として、試みに大学生による国語科授業の回想に焦点を当てた。曖昧な課題に基づく自由記述、しかも数少ない記憶による記述を分析・考察の対象としており、研究の方法に問題があることは否めない。加えて、実体験の記憶がとらえ直され、記述として再現される過程において生じる「体験そのもの」と「言葉による体験の再現」との差異についても考察する必要がある。

「二 教師の指導言が産み出される国語科授業観に関する考察」では、教室に併存するテキスト（授業において他者が産み出したテキスト）との関わりから個々の学習者の学びが生起する可能性を検討し、それと教師が成立を期待する学びとの関係性を問う授業研究の必要性を述べた。これは、「二」の考察から示唆された教師の指導言を今後より広い枠組みでとらえることを意図した仮説的考察である。

国語科授業における教師の指導言を実証的に検討するためには、まずそれを発する教師の立場からその機能を分類し、その指導言

に対する学習者の反応を詳細に把握する必要がある。調査の方法を検討し、本稿で得られた観点からの授業観察と調査を継続して行い、学習者の立場から見た教師の指導言を引き続き考察の対象としたい。

註

(1) 鳴門教育大学学校教育学部初等教員養成課程教科・領域教育専修言語系（国語科）教育コース、同中学校教員養成課程教科・領域教育専修言語系Ⅰ（国語科）教育専攻に在籍する三年生による記述。紙面の分量上、得られた記述を全て示すことはできないので、論述に即し代表的な記述のみ取り上げる。

(2) 後にも述べるが、本稿で研究の対象とする大学生の記述から得られるのは、授業観察者に比べて「より学習者に近い立場」からの示唆である。換言すれば、研究の対象と方法上の問題から、本稿で述べるのは、あくまでも、学習者の立場から見た教師の指導言の「想定」である。

(3) 本稿では、以下に「学び」という表現が頻出するが、これは、佐伯（一九九五）をはじめ近年多くの論者によって主張される「学び」だけではなく、従来の「学習」も含意する。

(4) 指導言が成立するためには、その前後、もしくは同時に評価行為が必要となる。教師が範読を産み出す時、たとえ潜在的なものであるにせよ、聞き手である学習者の読みのありようが予想されるであろうし、また、範読を、教師の読みの開

示として学習者の読みの成立や改善に資する間接的な指導と見るならば、これを指導言としてとらえることができよう。ただし、教師の範読は、それに関わる評価行為の潜在性、指導としての間接性ゆえに、これ以外の指導言との差異があることをここに注記する。

(5) これまでの授業研究でも、授業における指導の非計画的側面に着目することの重要性が指摘されている。例えば、現象学的な授業研究方法では、「(1) 教師と子どもの対話 (2) 非計画的なものへの着目 (3) 授業における非言語的表現 (4) 授業における雰囲気 (5) 教材との出会いのなかで生成された価値」といった共通の視点が設定されている(奈良教育大学教科教育学会、一九九四)。

(6) 佐藤(一九九五)に、「これまで、全国の教室を訪問して何千もの授業を観察してきたが、どの教室のどの授業においても、その周辺では、子ども一人ひとりのストーリー(「四十」とおりの学びのストーリー」稿者注)が生みだされ、教師のストーリーが創りだされていた。それらのストーリーが表面に現れてこないのは、教師の意識がいつも中心に呪縛され、周辺に生まれる出来事を照射するまなざしとその出来事を「読み解く言葉が準備されていないからである。」とある。本稿の考察と共通する議論であるが、全ての授業で「四十とおりの学びのストーリー」が産まれるとは考えにくい。(その意味で、授業における個々の学習者にとつての学びがうかがえる記述を中心に取り上げ、それを重視する本稿は、稿者の

恣意によっている。) 本稿では、授業を分析・考察する際、教師から学習者への学び成立の要求のありよう(その一つとして指導言がある)や、それに相即する/相即しない学び生起の有無とその要因をまず実証的に検討しなければならぬ点を強調する。

(7) 迎(二〇〇〇)は、文学の「授業記録」および「刺激回想記録」を資料として得られた「授業者の行動選択に関わる意志決定および授業実態の解釈」について、授業者自身による解釈と授業観察者による解釈とを比較し、「授業者は、授業目標にそうかたちで教授行動を行おうとすること、さらに授業後になされる自己分析においても、授業目標との整合性を保持しようとする解釈・説明がなされるということ、授業者の行動選択、およびその省察にみられる特徴として指摘することができる。」と述べる。この論述をふまえれば、授業観察者が、授業の主文脈に相即しない学びの生起の有無やそれと教師の指導言との関わりを検討することは、同様の分析・考察を教師自身が行うことと並んで(あるいはそれ以上に)有効であると考えられる。

引用文献・主要参考文献

岡真理、「記憶/物語」、岩波書店、二〇〇〇。
佐伯胖、「文化的実践への参加としての学習」、佐伯胖・藤田英典・佐藤学編、「シリーズ学びと文化① 学びへの誘い」、東京大

学出版会、一九九五、一四八ページ。

佐藤学、「学びその死と再生」、太郎次郎社、一九九五、四二—四三ページ。

高木展郎、「授業研究の改革課題」、「教育科学国語教育」96 7月号

臨時増刊 戦後国語教育研究の到達点と改革課題、明治図書、

一九九六、一四一—一四二ページ。

奈良教育大学教科教育学会、「新しい授業学への展望」、溪水社、

一九九四、一八八—一八九ページ。

福田敦志・竹内元・黒谷和志・高橋英児、「学び論の動向と授業

づくりの課題」、中国四国教育学会編、「教育学研究紀要」、

第45巻第1部、一九九九、三三四—三四四ページ。

迎勝彦、「授業分析における授業者と第三者の解釈の差異—意志

決定解釈に基づく「読みの交流」の成立認定に関する検討」、

上越教育大学言語系教育研究系国語コース編、「教育実践場

面分析演習「国語」の研究Ⅴ—文学の授業における担当教

師と参観者による授業解釈の比較—、二〇〇〇、一八〇—

二〇七ページ。

守田庸一、「国語科の読みの授業における教師の「語り」の意義

—中学校における古典の授業記録の分析・考察を通して—、

鳴門教育大学国語教育学会編、「語文と教育」、第十四号、

二〇〇〇、八一—九四ページ。

山下正俊、「評価言」、恒吉宏典・深澤広明編、「授業研究 重要

用語300の基礎知識」、明治図書、一九九九、二二八—

山本名嘉子、「国語科授業研究の方法と課題」、溪水社、二〇〇〇、

六〇—六一ページ。

吉本均、「媒介的指導」、吉本均編、「教授学 重要用語300の基

礎知識」、明治図書、一九八一、二二七ページ。

吉本均、「授業観の変革—まなざしと語りと問いかけを」、明治図

書、一九九二。

(鳴門教育大学)