

読書科学

第40巻 第4号 (通巻 第158号) 平成8年12月1日発行 (季刊)

特集 「授業実践の研究・報告」の記述のあり方

「授業実践の研究・報告」の記述のあり方について
授業実践研究論文の記述のあり方 1

——先行事例研究成果からの考察——

「実践記録」という物語

5年生の読書生活研究

——実践報告の記述例として——

コミュニケーション過程としての国語科授業と
その記述スタイルについて

「授業実践の研究・報告」の記述のあり方

後藤恒允

澤本和子

府川源一郎

卯月啓子

松本修

増田信一

158

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

特集 「授業実践の研究・報告」の記述のあり方

「授業実践の研究・報告」の記述のあり方について

秋田大学 後藤 恒 允 121

授業実践研究論文の記述のあり方 1

——先行事例研究成果からの考察——

山梨大学 澤本 和子 127

「実践記録」という物語

横浜国立大学 府川 源一郎 134

5年生の読書生活研究

——実践報告の記述例として——

千葉県野田市立中央小学校 卯月 啓子 140

コミュニケーション過程としての国語科授業と

その記述スタイルについて

上越教育大学 松本 修 149

「授業実践の研究・報告」の記述のあり方

奈良教育大学 増田 信一 155

日本読書学会役員 (1996年4月1日～1999年3月31日)

会 長 (理事長)	福沢 周亮			
副会長 (副理事長)	桑原 隆			
常任理事	阪本 敬彦	佐藤 泰正	首藤 久義	高木 和子
	湊 吉正	村石 昭三		鳴島 甫
理 事	有沢俊太郎	池田 進一	今井 靖親	内田 伸子
	金子 守	倉澤 栄吉	田近 洵一	大村 はま
	野地 潤家	増田 信一	横山 範子	徳田 克己
監 事	岡田 明			
常任編集委員	鳴島 甫 (編集委員長)			
	池田 進一	金子 守	阪本 敬彦	首藤 久義
	James M. Furukawa		Donald A. Leton	徳田 克己
編集委員	有沢俊太郎	石原 敏道	今井 靖親	内田 伸子
	大城 宜武	大西 道雄	岡田 明	北尾 倫彦
	後藤 惣一	小林 國雄	鹿内 信善	高木 和子
	府川源一郎	村井万里子	村石 昭三	望月 善次
	萬屋 秀雄			江連 隆
				小嶋 恵子
				塚田 泰彦
				山田 純

「授業実践の研究・報告」の記述のあり方について*

秋田大学 後藤恒允**

一 論点の限定と立場

「読書科学」誌編集委員会から、標記の題について日頃考えていることを提示するよう求められた。しかし、限られた紙幅の中で無限定にこれを論ずることはできないので、次の条件を設けて私見を述べる。

- (1) 本誌の性格上、国語科教育の、しかも読解読書指導の授業実践のみに論点を絞る。
- (2) 標題を「授業記録」と同義にとらえる。「授業記録」とは、これを通して、教師（集団）が達成しようとした学習指導目標とその実現の過程を明確にするとともに、自他の実践の事実に分析・評価を加えて新たな実践課題を発見するための資料、の謂いである（坂元1980）。したがって、「授業記録」とは多くの人に検討され、客観的な研究対象となることによって、人々がそこから授業実践の原理・法則を形成していくのに役立つ源泉、の謂いでもある。
- (3) 本稿では、「授業研究」を「授業記録」の方法論とする。
- (4) 「授業研究」を校内の教師集団による授業研究に限定する。ただし、勤務校を異にした、同一教科担当の教師から成るサークルの「授業研究」を否定するものではない。当該教科の実践原理を純粹実験的に検証するためにはこの方が有効である。しかし、授業は、殊に小学校の授業は学校全体の生きた営みの中から切り離せない。ある教科の授業は、それを包み込む学校全体の教育課程の有機的連関の中に位置付けられた一環

であり、その授業の背景には、学年の教育目標・学校の教育目標・地域の実態がある。学校ぐるみの研究体制が整い、その中で教師集団が自らの授業実践を検証し、自らの実践から実践原理を編み出していくことが、「授業研究」の自然な姿である。生徒の実態のよく分かっているその学校の教師によって、年間の学習計画に即してなされた「授業研究」から、さまざまな課題を抱え、本音をさらけだした、ありのままの「授業記録」が生まれる。こうした「授業記録」に捨てがたい価値がある。

- (5) 「授業研究」は、授業の全体構造を視野に入れた研究を指す。授業は、学習者と教師が教材を媒介にして切り結ぶことによって、学習者に教科・領域に特有な能力と人格を形成する、教育実践の中核である。また、授業とは、個人思考と集団思考との絡み合いによるダイナミックな思考形成の場でもある。「授業研究」はこうした授業の計画・実施・評価の全過程を研究対象にするものであり、「授業記録」はその一貫した研究の、一貫した記録である。

具体的には次の事項を含む。

- ① 事前研究（学習者の実態把握、研究仮説の設定、学習活動を引き起こす単元の目標の設定、教材の選択と解釈、教材の組織化、学習指導の組織化、学習者の反応の予測、指導案の作成、授業観察の視点の設定と役割分担）
- ② 授業の実施と観察、および観察者の記録と授業担当者自身による実践メモ（授業コミュニケーションの記録と構造把握、学習者の行動・表情の記録、抽出児童の観察と記録、グループ学習のグループダイナミック

* Views on the writing of practice-teaching research and reports.

**GOTO, Tsuneyoshi (University of Akita)

- ス、実践者自身によるタクトおよびKR等の記憶保持)
- ③ 事後研究(「授業記録」を分析する観点の設定、事前研究で設定した目標は適切か・いかに達成されたかの検討、学習者の実態把握の適否・研究仮説の適否・教材の選択と解釈の適否・教材の組織化の適否・学習指導の組織化の適否の検討、授業コミュニケーションの構造化・集団思考の構造化による授業の流れの分析、指導技術の評価、テストや作文による能力の定着度の測定および学習者の変容の把握、教師集団もしくは実践者自身による実践原理の抽出)
- (6) 「授業研究」に学力論は欠かせない。本稿では学力を次の三層構造とする(砂沢喜代次1964, 浜本純逸1996)。(6)は限定条件というよりは立場の表明である。
- ①国語科で育てる固有の学力「言語能力」
- ②すべての教科で育てる学力 a 「自己学習力」
すべての教科で育てる学力 b 「統合的認識力」(認識力・思考力・想像力)
- ③教育そのものの目的「自己実現力」
- ①②③は、③を同心円にして密接に関連し合う相互補完的な関係にあり、相互が他の層の目的にもなり手段にもなる関係をもっている。この学力構造は、国語科教育に即していえば、学習者が言語教材とかかわって自ら学習課題を設定し、それを(言語による)認識力・思考力・想像力を働かせつつ自らの力で解決していく主体的な学習過程で、言語能力を習得していく、問題解決学習の方法と関連がある。とりわけ①と②の関係は、いわゆる実質陶冶と形式陶冶、内容と方法の関係にあって、両方をバランスよく関連させる授業づくりが必要である。内容主義に傾いた国語科教育をたてなおそうとして方法主義に傾いたり、方法主義に傾いた国語科教育をたてなおそうとして内容主義に傾いたりすることのないよう配慮することが必要である。「授業記録」もそうした配慮のなされた「授業研究」の記録であることが望ましい。
- また、学習者の主体的な学習活動といっても単独で自然発生的に成立し展開するものではない。主体的な学習活動は教師の指導なくして成立せず、両者の切り結ぶ緊

張関係が積み重ねられて徐々に形成されていく。つまり、学習者の主体的な学習活動は、教師の学習指導計画を前提とし、系統的・体系的な指導の過程を経て段階的に習得される。教師は、單元ごとに、また小さい単位では1時間1時間、学習者にとってその授業が必然的にどうしても取り組まざるをえない追求の場となり、能動的で主体的な学習が遂行され、その結果学習者が達成感・成就感・効力感・有用感を得られるよう、学習活動を組織し支援する役割を果たす。「授業記録」とは、教師のこのロールプレーの遂行過程の記録であり、遂行過程で抱えるさまざまな障害を乗り越えていく、問題解決過程の記録でもある。

以上、5つの限定条件と1つの立場を示した。ただし、このことはそれ以外の条件や立場を否定するものではない。たとえば、ある理論を自らの実践によって検証した個人の「授業記録」も、多くの先行の授業実践を比較し考察して実践原理を帰納する「授業記録」もそれぞれに意義がある。「授業記録」はそれを記述する目的によって性格を異にするものであって、記述目的の異なるさまざまな「授業記録」を比較して軽々しくそのあり方の優劣を論ずることはできない。

以下に、この限定条件と立場から「授業記録」のあり方について、事前研究・事中研究・事後研究に分けて考えるところを述べる。なお、「授業記録」の好個の具体例として「『力太郎』教材研究と全授業記録」(以下、「力太郎」と略述)(全国国語教育実践研究会(1995))を取り上げ、考察を加える。「力太郎」を取り上げることは、上記の(4)と矛盾するが、考察の対象とした理由は以下の記述の中で明らかにしていく。

二 授業づくりと「授業記録」

すぐれた授業をつくり出すためには、明確な達成目標を設定し、それをさまざまな実践的知見や戦略によって具体化し、事後の授業評価につなげていく必要がある。事前研究ではその具体的な道筋について検討し協議することになる。(吉本均・加藤誠一1982)

『力太郎』には、まず井上一郎の論考があって、民話は物語・小説の母型であり、物語・小説の構造の原型であって、独特の虚構性・語り口によって生の諸相を寓喻し、子どもたちを想像の世界に遊ばせながら現実を再認識させる力をもつことを説き、読書指導・作文指導・音声言語指導にも有効なことを述べている。二年生であっても、民話を文学として読むこと、いわばブルーナーのいう教材の「構造」を把握させることの必要を井上は説いているわけで、これを受けて授業者の宇都洋志は、読解作業を踏まえて、子どもたちに三つの違ったグレードの短文、「力太郎っていうのは…」[〇〇太郎っていうのは…]「昔話っていうのは…」を書かせ、民話（文学）の本質をとらえさせている。「授業研究」では、いかなる学年であれ、教材に内在する「構造」を学習者に認知させる学習活動の組織化の研究が必要であり、これが目標設定の一つの要件となる。『力太郎』では次に北川茂治が、新学力観から見た民話の指導について述べている。井上と北川の論述は、実質陶冶と形式陶冶、内容と方法についての専門的な知見にあたるわけで、それを統合する形で会員による作品研究（民衆の願い・構想・叙述・挿し絵の研究）、授業の構想（意図・実態・民話指導の系統・目標・指導計画）が述べられている。単元全体の流れとしては、子どもたちが民話「力太郎」の表現・叙述を楽しく味読しながら、民話の表現方法について理解したことを文章を綴る力に転化して「紙芝居を作る」ことが目指されている。また、子どもたちが最初は教師の発問に促されて「受け身の楽しさ」で学習していたのが、次第に積極的に読み、書き、読書範囲を広げるなど能動化し、学習を主体化し自己目的化していつている。

強調しておきたいことは、目標の設定に当たっては、学習指導要領の観点別評価目標はもちろん押さえる必要があるけれども、教科内容・教材内容の特質・教材の分析と解釈・学習者の実態（生活経験や既有体験や発達段階、個々人の傾向性）・授業方法などと密接に関連づけることによって、目標は初めて学習者の意欲を引き出し確かな能力を保障しうるものになるということである。

つまり、初めに目標ありきではなく、目標・内容・方法・教材の特質・学習者の実態の間の密接な関連を勘案して設定すべきである。「授業記録」にはその具体的な関連づけの過程を記述することが望まれる。

目標設定に当たってはもう一つ、「教材開発」との関連を重視したい。教科書外の教材をも次のような視点から開発し選択して、組織化し、学習者の思考の筋道をつくることに活用すべきである。（佐藤正夫「教材の組織化」〔砂沢喜代次1964〕）

- ① 前に扱ったこと、子どもたちがすでに経験していることに関連させて、新しい課題や問題を提起し、新しい探究や思考や活動を誘発して、既存の経験や知識を変質発展させながら、順次に新しい知識や能力を習得させていくようにする。
- ② 習得した個々の知識が、矛盾や間隙を生じないで、理路整然と結合し統一して、漸次体系化されていくようにする。
- ③ かくして必要な科学、技術、体育文化等の基本の体系的な把握と習熟に導く。

『力太郎』では、知っている昔話を想起させてその中から「〇〇太郎」系列を取り上げ、教師がそれらと教科書教材「力太郎」（今江祥智による再話）との相違について発問しつつ、「力太郎」というものから「太郎」ものへ、「太郎」ものから昔話一般の理解へと思考活動を発展させている。その過程で「力太郎」の書き出しや結末の表現の特色、プロット・形象の相関関係・オノマトペの特色、主人公の性格などが照射され、「力太郎」は同じく民衆の恐怖や貧困からの救済の願いを主題としていても、他の民話とは違いがあることに気付かせている。

事前研究では、授業の組織化・教材の組織化を意図した教材開発のあり方が「授業研究」の課題である。まず、教科書教材がその単元を展開するのにふさわしい問題を内在させているか、ある発達段階の学習者にふさわしい知識や技能を習得させうるか、その地域のその時期の学習材としてふさわしいかなどを検討する。それが不十分

であったなら、取捨選択・組み替え・補充・差し替えがなされるべきで、「授業記録」はその過程も記録されて、他者の検討・評価に供されることが望ましい。どのような素材（源）から、なにを、いついかなるきっかけで発掘し、それにどのような教育的価値をどのような理由で見だし、どのように加工して、どのような形で、どの授業場面で、どのような狙いを担わせて活用するのか、検討する必要がある。これらのことは教材開発論としてまだ十分に理論化されていない側面がある。個々の「授業記録」によって理論化が進み、教材開発論が一層充実していくことが望まれる。

さて、吉本均は、教師が授業を計画する際に、一般的には次のような手順をとると述べている。（吉本均・加藤誠—1982）

まず、教師は、目標・内容について検討し、さらに学級集団の力量・地域の特性等々を念頭に置きつつ、具体的な授業の場面をイメージ化していく。授業場면을構想し、イメージ化していく過程では、本質的に具体的なレベルでの目標—手段の関係を明確にしていくことが重要だとされている。つまり、授業の目標を個々の教材単元、授業時間にまで具体化し、授業過程にアクセント・節をつけていくことなのである。そして、それと関連して教材が正確に分析され、その分析・解釈にもとづいて、子どもたちが、能動的に学習し、それぞれの授業時間にそれぞれの授業のねらいが達成されるように、教材、教具、授業方法、学習形態を構想し準備することが重要だとされている。

【力太郎】の授業構想では、第一次が既存の生活経験の想起と「力太郎」の全体的な把握、第二次が「太郎もの」との重ね読みによる「力太郎」の分析と解釈、第三次が「太郎もの」の再話と紙芝居づくり・一年生への紙芝居発表会・母親あての短作文「昔話ってこんなものだよ」と分節されており、総合から分析へ・分析から総合へとといった思考の転換、理解から表現へという領域の転換が意図されている。これらが16時間の授業に細分化され、教材・教具としては、昔語りの場면을演出する火鉢

・各時間ごとに提示する前時の学習内容を書いた広用紙
・初発の感想文の用紙・「力太郎」の場面ごとのおもしろいところやふしぎなところを書き抜く用紙（興味の喚起と問題意識の醸成）
・登場人物の絵と吹き出し・本文のオノマトペを空白にして自分の言葉で補充させるシート・絵本から切り取った場面ごとの絵（裏に文章を書かせて紙芝居づくりの準備学習）
・紙芝居用の絵・母に書く短作文の用紙などが準備されて、子どもたちが能動的に学習に取り組めるように構想されている。

書式としては、全体の指導計画が「次」「時間」「目標」「主な学習活動」、細案が「主な学習活動」「指導上の留意点」の項目からなっていて、昨今学習指導要録の観点別評価に基づいてマトリックス化した非常に緻密な指導計画がつくられているが、それに比べると単純化されている。よりよい授業づくりのために綿密な指導計画をつくることは必要であるが、手段と目的が逆転して指導計画づくりが肥大し、多くの時間がそのために割かれることになっていないか、いささか心配である。複雑さを競う指導案が出されがちな昨今、参観者に授業の流れがすっきりと理解でき、授業のねらいどころも、それと関連した「指導」の手立てもすっと理解できる指導案もあっていい（「指導」と記述したのは、必ずしも「支援」の重要性を否定するためではない。発達段階に応じて教師の「指導」の機能を重視してもよい）。

以上、【力太郎】の事前研究を目標設定・教材づくり・授業づくりなどの関連を考慮しながら概観し、「授業記録」について示唆されるところを述べてきた。しかし、前節で述べた条件や立場という私の設定した視点から、いくつかの問題点を指摘したい。

第一は、「授業研究」は同一学校の教師集団による研究を原則とすべきことを述べた。【力太郎】では確かに全授業シリーズの他の本と違い、子どもの実態が分かる担任が自学級を対象に単元全体の授業を担当しているし、「力太郎」の授業が全学年の民話指導体系のどこに位置づけられているかも明示されている。飛込み教師による実験授業ではなく、日常の姿に近い授業が構想され実践

されている。しかし、やはり、鹿児島実践国語教育研究会の教師集団がどのような研究課題を解決するためにどのような研究協議を経て授業を構想したのかはつきりと見えてこない。たとえば、「力太郎」に宇都洋志以外の教師による三つの「学習指導試案」が載っているが、四つの指導案をどのように比較検討し、取捨選択したのか。集団討議と宇都洋志個人の授業構想をどのように調和させたのかが見えない。

第二は、学校の教育目標との関連やカリキュラムの中の位置付けが不明である。たとえば、総合的単元・郷土学習の中にこの授業を組み込むことも想定される。

三 授業観察と「授業記録」

「力太郎」の16時間の授業記録は、各時間とも次の事項から構成されており、構造的な記述になっている。まず、各時の具体的な達成〈目標〉が枠囲みで提示される。次に授業の〈実際〉として、「主な学習活動」「指導上の留意点」からなる細案とプロトコールが提示される。工夫が感じられるのがプロトコールの部分で、次のような特色をもつ。

- ① 上下に線で二分し、上の段に「主な学習活動」が再掲示され、これが授業の展開の分節を示している。しかも、この欄に実践者の教材・教具提示や指導の意図、観察事実、自己評価、反省などが書き加えられており、実践中の心理や授業終了後の回想によって内面からも授業をとらえようとしている。また、上段には授業場面の写真とキャプションも載せられ、読者に視覚的にも授業の実際が理解できるようにしている。
- ② 下の段には、教師と子どもたちの発言、板書事項とともに、観察者の観察記録や分析の記述が枠囲みで提示されている。

また、〈本時を終えて〉の欄があり、自分の授業の自己分析、板書全体図、資料、吹き出しに書いた子どもたちの自筆文、鉛筆書きの短作文がそのまま載せられている。

授業記録の中には、事実の客観的な記述を心がけるあ

まり、発言を羅列するだけで、授業の生きた姿や流れを彷彿させるには程遠い、平板で単調なものが多い。それに比べて『力太郎』の記述には、授業の生態をとらえようとする意図がうかがえ、新しい試みとして評価できる。しかし、これに次のような改善が加えられないか。

- (1) 上下に二分していた横線をなくし、授業構造の分節提示とプロトコールを有機的に噛み合わせて、もっと立体的に授業をとらえ、記述できないか。

また、授業構造の分節提示の仕方をもっと図式化できないか。

- (2) 「T」「C」の表記をやめ、子どもの発言には実名を書かれないか。すべての子どもを一律に「C」と記号化し、学級集団の授業コミュニケーションの生態、各人の個性や持味、つまずきの実態、ある子どもの変容の実態を捨象することは避けたい。もし実名がプライバシーにかかわるとすれば、各人を別の仮名で表記してもよい。
- (3) 授業は多くの要素が同時に複雑に進行する。発言していない子どもの表情や行動やつぶやき、発言しているときの子どもの表情や行動から読み取れる心理など、抽出児童を決めて、授業記録の適切な部分に書き加えられないか。
- (4) 観察者の観察記録は、経験に頼った、仲間ばめの記述になっていないか。教育学の知見を取り入れた分析の観点について研究集団で共通認識をしておき、より科学的な観察の記述にできないか。
- (5) 以上のことを考慮に入れると、教育学の先行研究に学んで、授業記録の書式をもっと改善する必要が出てくるのではないか。

授業は所詮、生きた全体像を再現はできない。記述による定着と録画による記録性を補完させてその実態を再構成しようとしても、そのとき教室にいてつかんだ臨場感にはおよばない。「授業記録」は再現が不可能ということを前提にした、授業の事実への最大限の肉迫行為であり、科学的客観化を目指す行為である。そのためにも、記述のし方そのものの改善に努めていく必要がある。

四 事後研究——授業記録の分析と活用

すべての経営戦略は、計画・実行・評価の相関的でスパイラルな運用にある。「授業研究」もその例外ではなく、「評価」にあたるのが教師（集団）自身による授業記録の分析と、分析結果の活用である。

授業記録を分析する視点としては、たとえば、①授業内容の系統性と目標は明確か、②授業内容の体系（小目標・小課題の段階的発展的な構造化）が確立しているか、③認知的興味・知的積極性が保障されているか、④教授手段の選択・教授過程の組織はうまくできているか、⑤陶冶的側面と訓育的側面とが統一されているか、などの視点があげられよう（佐藤正夫・吉本均「実践記録の分析」〔砂沢喜代次1964〕）。ただ、この分析の視点例は抽象的であるうえに、大事な視点を落としている。それは、その実践によって学習者がどのように変容したかということである。「力太郎」には、総括の記事があって、民話の深い理解によって民話への関心を深め進んで読書をするようになった者、課題意識をもって学習するようになった者、地域の深い現実認識をにじませた民話を自分で書いて提出した者などをあげて、この実践の成果を会員の一人が高く評価している。

しかし、必要なことは、その授業のどこにつまずきがあり、どのようにそれを克服していくかについての、教師集団内のより客観的で適切な批判・検討なのであって、これなくしては、実践記録の分析をもとにした授業の改善は期待できないのである。

限られた紙幅の中で言及できなかったことは多い。音声言語教育や作文の「授業記録」のあり方、授業評価の観点や方法、「授業記録」と労力の問題、総合的学習の中における国語科教育の「授業記録」などである。これらへの考察は後日を期したい。

参考文献

- 浜本純逸 1996 国語科教育論 溪水社
 全国国語教育実践研究会 1995 「力太郎」教材研究と全授業記録 明治図書
 坂本忠芳 1980 教育実践記録論 あゆみ出版
 重松鷹泰 1964 授業分析の方法 明治図書
 砂沢喜代次 1964 授業の組織化と検証 明治図書
 佐伯正一 1964 学習分析による授業の改善 明治図書
 吉本均・加藤誠一 1982 達成目標を明確にした授業づくり入門 明治図書

授業実践研究論文の記述のあり方 1

— 先行事例研究成果からの考察*

山梨大学 澤本和子**

一 問題の所在

近年の教育問題の深刻化と人間科学の進展を背景に、国語科授業実践研究が展開している。認知科学や学習者論・読者論の適用¹⁾は、子どもの学習過程や文章理解過程を考察し、学習者主体の授業デザインと実施を研究上明確化するのに貢献した。こうした研究方法論の変革は、研究の目的・対象・授業モデルの変更をとまなう。今日、授業実践を対象とする研究や報告は多数にのぼるが、その水準と記述方法は安定しているとはいえない。これには、二つの問題が考えられる。一は、近年授業実践研究が盛んになったが、方法論は安定しておらずそれが記述方法にも影響している点である。二は、研究の目的・方法・対象により、記述方法も異なる点を自覚して書き分ける方法意識が弱い点である。

この問題を学会誌で見ると、まず全国大学国語教育学会編『国語科教育』は、1996年第43集に「実践研究」の項を設け2本の論文を掲げ、うち1本が事例研究である。日本国語教育学会『月刊国語教育研究』誌は、これまで多数の実践研究論文を掲載している。特集では内容・方法研究の新情報はあがるが、上の問題を直接検討する最近の企画は見あたらない。日本読書学会『読書科学』掲載の授業研究論文は、水準の確保と新しい知見の提示の点で興味深い。いずれの学会誌にも共通するのは、授業実

践方法の開発を除けば、小中学校教師の精度の高い授業研究論文が少ない点である。これに配慮して日本教育工学会では、現職教員や大学院生（現職教員を含む）を主対象とする「Short Note」の特集企画など投稿方法も改革した。一方、日本教師教育学会研究年報は、今年の第5号まで「実践報告、調査報告」を掲載するが、水準は多様である。以上から現状は、報告と論文の区別やアカデミズムと実践家の「研究」の記述方法の違いに関する合意は、形成の過程にあるといえる。その意味で、本特集は時宜を得ている。編集委員会からは、論文と報告の両方の課題が提示されたが、ここではまず論文の記述方法を主に考察する。

二 授業実践研究と論文の記述方法

これまでこの分野では、国語学・国文学の教材分析中心の手法と、実践家中心のハウツー型技術重視の手法に2極分裂する傾向があった。次に考察する3つの研究事例は、専門の研究者が何らかの形で実践家の研究と関わって進めた両者の統合への試みである。これをさらに進め、実践家＝教師が、研究者として自立する道を求めたい。筆者は現状を、アカデミズムの言語と、教師の実践知practical knowledge²⁾・暗黙知tacit knowing³⁾に依拠する「実践家の言語」の交信不良と見て、両者をつなぐ新たな言語と知の枠組みの創造に問題解決の道を展望する。そして、研究者としての教師teacher as researcher⁴⁾の力量形成と自立を、アカデミズムの研究者が支える意義を重視する⁵⁾。

* The way to write practice-teaching research and reports (1): Based on results of past case studies.

**SAWAMOTO, Kazuko (Yamanashi University)

東西イデオロギー対立期の1955年、勝田守一と清水義弘は授業実践研究の記述方法をめぐり論争した。木原健太郎(1992)や稲垣忠彦(1995)はこの問題を取り上げる。当時、無着成恭(1951)、小西健二郎(1955)など、生活綴り方教師の実践記録が注目を集めた⁶⁾。これを「教師の綴り方」と擁護する勝田に対し、「特定のイデオロギーの具体化」と清水が批判した。原田信之(1992)は、清水の批判は記録の不完全性・主観性、文芸記述パターン、英雄主義・規範主義、ないしは一般化の態度にあったが、結論が出ず、この対立は科学観の相違も関係する⁷⁾と示唆する。これは、前述の「実践知」と「デカルト的認識の知」の対立につながるのではないかとすれば今日では、価値観の科学や学問研究への関与は了解される。今日では、その質や水準が問題になる。授業に表れた価値志向性を、実践場面に即して分析・検討し、偏りを明らかにして授業の質を問う。澤本(1994)は芦田恵之助を対象に、教師の教育思想と授業実践との関係を考察した。最近のエスニックな研究手法も、この方面の研究で適用可能かと考える⁸⁾。

ところで国語科教育には、教師の内省記述を用いる伝統的研究手法がある。この場合、書き手の主観の関与と記述内容の妥当性、筆者の表現力が問題になる。一方授業実践の性質上、多数の子どもと教師を含む完全な授業記録の作成は不可能に近い。そこでデータを複数採取して比較検討し、信頼性の高い部分を抽出し関係を明らかにして考察する。主観・価値観の関与の大きい授業実践を対象とする研究では、方法を一律化標準化するのは難しい。研究水準の評価は、対象とする授業の質、教師の熟達度、研究者の研究手法の精度・妥当性と、切り出された知見の新鮮さ・充実度・鋭さ・深さ・汎用性などを対象に、研究目的に即して選択的または総合的に行う。授業実践研究が事例研究を基盤とするのも、事例の質を問うとき、条件の異なる複数事例の比較には、事例研究の蓄積が必須だからである。

事例研究では、抽出したデータを整理し考察を進める実証的な手法をとることが多い。質問紙、インタビュー、

日誌や記録を整理し、考察の根拠とする表や図、グラフなどを利用する。国語科授業実践研究では、この外「文章記述」による方法も多用される。この場合、書き手の記述能力により、再現性、説得力も左右される。澤本(1996)では、授業場面で子どもや教師の用いる広義のレトリックに着目した。レトリカルな記述方法の意味を問い直して、授業を構成する子どもや教師の内的世界と、主体をとりまく環境との相互作用を洞察した。以上をつぎのように整理する。

- 1 研究の目的や視点の明示
- 2 データ採取処理提示の妥当性・信頼性
- 3 書き手の研究者意識の自覚化
- 4 狭義の記述方法の水準の確保

1. 2. 3. は授業実践研究の方法論の確立を直接要請する。4には、論理的に飛躍あるいは破綻している場合と、記述の仕方が主観的で信頼性が低い場合がある。研究の論文や報告としてのレトリックのあり方について、水準確保のための、ゆるやかな共通認識の形成が課題になる。次に、1だが、教師が自分の授業を分析する場合、「自分の視点」に対する自覚がなければ、問題の解決は難しい。すべての人格がそれぞれ固有の視点を持つと考える場合、研究者の視点、授業実施者の視点と事例の固有性を明示してデータを提示し、論点をしばって考察する。当該場面の教師の行動の是非を論ずる上で、教師に状況がどのように見えていたのかを確認する作業が意味を持つ。当該場面の状況理解そのものが、すでに研究に踏み込んでいるのである。従って、複雑な諸関係を明示して考察を進める上で、実践の遂行主体と、執筆者の位置を明らかにする配慮も大事である。

以下の三では、説明的文章の授業事例研究から記述の現状を考察する。ところで澤本・お茶の水国語教育研究会(1996)は、新たに「授業リフレクション研究」を提案した。これは、教師が自らの授業実践を対象化し、省察して「気づきawareness」を形成するための研究方法である。当初、三の後で、この記述方法を検討する予定だったが、紙幅の都合上、次の機会に譲ることとする。

三 授業実践研究の現状と記述方法—国語科授業研究のアプローチ

1 国語科授業実践研究の現状

近年のこの分野の研究成果として、『国語教育基本論文集成』⁹⁾28巻・29巻「国語科授業論」がある。〔(1)国語科授業研究論〕(長谷川孝士・高木展郎編)と〔(2)国語科授業方式論〕(広瀬節夫編)である。(1)から授業研究上の多くの問題が指摘されてきたことがわかる。また(2)からは、戦後の各時代を代表する国語教育理論が生んだ授業の方式の特徴が理解できる。高木展郎(1996)は(1)の「解説」同様、伝統的な方法からの脱皮と、新しいアプローチを提案する。ここでの指摘は次の通りである。

- ・規範的モデル追求から創造的視点へ
- ・一般性普遍性追求から個性個性追求へ
- ・教材分析重視から読者・教師と教材との対峙と思考過程重視へ
- ・データの重要性和限界性
- ・理論の実践化を経て、実践そのものから何をすくい取るのかを問題とする視点

2 国語科授業実践研究の記述のあり方

本稿では、説明文授業研究を対象とする研究の記述のうち、とくに発話プロトコルを中心に検討を進める。まず、授業実践記録の重要性を提起し、大量の発話記録を記述する手法による渋谷孝(1981)の事例を検討する。次いで、同時代の教育心理学や教育学などの先端的な研究手法を活用した井上尚美(1983)の事例を検討する。最後に、永年の説明文研究文献研究の蓄積を踏まえた、森田信義(1988)の事例を検討する。

1) 渋谷孝・白石嘉弘(1981)『「波にたわむれる貝」の授業研究』¹⁰⁾の検討

ここでは白石の40頁に及ぶ報告に、渋谷が8頁の考察を加える。見出しは次のとおり。

〔一〕「波にたわむれる貝」(6年)の授業

一教材本文／二教材と児童／三指導案／四授業記録／五考察

〔二〕「波にたわむれる貝」の授業の問題—教材解釈に規制される授業の問題—

1教材の特色と指導過程のあり方／2本教材の解釈上の問題点／3授業を通して明らかになった教材解釈上の問題／4教材の本質的内容を補う第一義的な疑問と派生的な疑問／5教材批判の問題

一～三の15頁が教材研究と指導案、四の授業記録のうち20頁がTとCの発話記録を中心とし、各時間後の教師の「反省」の記述が数行挿入されている。記述による簡単な説明のみの授業も含む。この後の2頁半は児童感想文の引用。考察は3頁半で、(1)教材について／(2)指導の立場について／(3)指導計画と指導案について／(4)授業についてからなる。続いて渋谷の検討がある。50頁近い記述の3割強が立案・設計、4割強が発話記録中心のデータ、残りが授業者と共同研究者の考察である。頁数の上では立案・設計と発話記録の比重が極めて重い、考察部分は指導案や発話記録を重点的に検討した記述ではない。授業者はむしろ、「細かい点については、授業記録やその後にある反省、問題点に述べてあるので、以下大まかに述べる。」と、読者のデータ理解に委ねる。

「編者の立場について」で渋谷は、「授業記録そのものが資料として公表されるようになったのは、最近のこと」とし、「全時間の全記録をとる」ことで、「本書をもって、授業研究資料の一つとして提出して批正を得たい」と述べる(p. 326)。なお、指導案の「指導上の留意点」では、「言葉・語句」と「ことがら」の欄を設定して教師が両者を意識して指導する布石をうつ。一方、「予想される児童の反応」欄を設けず、「授業は生きもの」として、「授業者の予想を越える反応」を予測する(p. 329)。なお、子ども、教師、に関する考察と比べると、教材の比重が重い印象を受ける。以上から、これを転換期の研究に位置づけるが、これは澤本(1992)の指摘と符合する。

2) 井上尚美『国語の授業方法論』の検討

井上尚美(1983)は自己学習能力の育成のために、子どもが自問自答して進める学習の組織を想定する(pp.

116-7)。そして、発問を5種類に分類し、指導者の発問と子どもの思考過程を関係的に分析する方法を開発する。発問は、授業のmanageにあたる「T1：指名・確認・説明・補足・整理などの発言」と、テキストの具体的な記述を問う「T2：語句や事実についての知識を尋ねる発問。」。内容に解釈に及ぶ「T3：テキストに表現されている内容の解釈についての発問。T4：推論・予測などの[行間を読む]発問。T5：評価・批判・鑑賞についての発問。」である。子どもの発言も同様にS1～S5に分類し、自発的発言や関連発言か否かの区別も行う。

そして、渋谷孝(1981)所収の相馬毅教諭指導の「魚の感覚」の発話プロトコル記録を、この手法で検討する。単著の本文中に挿入した研究事例説明のためか、教材研究などの前置きはわずかで、すぐに事例の分析に入る。TとCの発話記録の一部を上段に引用し、下段で発問と子どもの発話を前述の分類で分析し(表1)、問題場面を中心に考察する(pp. 96-97)。次に授業者の指導案を提示してその意義を説明し、発問の分類を指導案に盛り込む方法を提案する。ここでは、「基本的な発問; T1～T3」と「応用(発展)的な発問; T4～T5」の2種類に分ける。発話プロトコル分析は、表1のとおり、問題箇所を抽出してマークし、下段に分析を記入して、考察用データに加工する。これを用いて、手際よく考察を進める。この分類を用いた立案・設計と授業分析の意義と、この方法の元になるOSIA(Observational System for Instructional Analysis)との関係も述べる(pp. 100-101)。次章では、この方法の意義と限界を詳述する。ここで、一つのモデルが提示されたものと考えているが、研究の水準は井上の識見に負うところが大きい。

3) 森田信義『説明的文章の研究と実践-達成水準の検討』の検討

森田信義(1988)では、著者は「絶対的な読みは存在しないということを拠り所に」、「構想する教材観、授業観に基づいて」先行研究の「質を問いながら総覧する」目的を持つとする。すなわち、教材に対しては、「内容、

表1

<p>T では兵十の方はどうでしょう。兵十はどうしたの? (中略)</p> <p>T そのほかにはどうですか。じゃあ、兵十は失敗したなという気持ちでバタリととり落とししたの? ほかにほどんなことを思っていたでしょうねえ。※</p> <p>S 早とちりしたな。</p> <p>S せっかく持ってきてくれたのに、ごんに悪かったな。</p> <p>T では、こういう「かわいそうだな」とか「失敗したな」とかこのような兵十の気持ちをひとつのことはで言おうとしたら、何ということばがびつたりするかしら。※</p> <p>S 後悔。</p> <p>T そうね。「後悔」ということばがびつたりしそうですね。兵十はごんをうってしまつて、ああ、うたなければ良かったなという後悔する気持ちがあったのでしょうか。では次に、今日までずっとごんぎつねを読んできましたが、ごんをみんながどう思ったかということを書いてみようと思います。(略)</p>	<p>○兵十について</p> <p>T₁(兵十の動作)</p> <p>T₂(気持ち)</p> <p>※以下の主要発問。</p> <p>○兵十の気持ちへの突込み不足</p> <p>T₁(気持ちを表現するキーワード)</p> <p>※しかし、ここでは「後悔」という一語で片づけず、その気持ちに同化させる「長い話しかえ」こそ必要</p> <p>○子どもの感想を求める問い</p> <p>T₃(感想)</p>
--	--

ことがら」「論理展開、表現」「筆者」の3つの視点から検討し、価値づける。そして、これを指導内容と対応させて、子どもの反応の対象と見なす。その上で子どもの反応の仕方にも着目し、反応と対象との関係を考察する。これは井上の発問研究での提案を発展させる視点を含

む、80年代後半としては着実かつ斬新な提案といえる。以下では「どうぶつ赤ちゃん」の事例研究を検討する。

これは上掲2つの研究と異なり、先行する4つの事例研究を比較検討して、次の項目に従って評価し、修正点の提案を行う。項建では次のとおり。1教材の特色：筆者について、教材の特色と問題／2実践事例の検討：教材の評価、指導目標、指導計画、指導過程／3今後の課題。随所に筆者の見識を示す指摘がある。「指導過程」での発話プロトコルの引用は、目的と観点を明示した選択で、鋭い指摘を行う。この書の表題のとおり、「達成水準」を明らかにする研究と評価できる。

4) 考 察

青山廣志(1932)による芦田恵之助の授業記録は、筆一本が記録媒体であった時代の古典的モデルである。青山は国語科教育の研究者ではなく、芦田を人生の師と仰ぎ、速記力を生かして師の記録を作成した。それを心から喜ぶ師や仲間があり、彼も精魂込めて記録を作成したという。教師の行動を軸とする戯曲風の記録手法は、一斉指導の話し合いの文字記録として、メディア機器を利用する今日まで継承された。ここでの記録の利用目的には、模範授業の模倣による力量形成の意図が濃厚である。

授業モデルを教師中心の一斉指導から、学習者中心の活動重視の手法に転換し、授業実践の力量形成を、模倣偏重から‘気づきawareness’と創造性重視に転換するとき、この手法の問題解決が課題となる。それは、実践場面における子どもと教師の思考過程の丹念な洗い出しによる、学習の質の保障にあると言える。これは教材や教師の行動を軸とするデータ作成の軌道修正を求める。従って、教師と子ども双方の思考過程や、教室内のコミュニケーション過程を重視する。また、思考過程は個別個性的存在として、事例や授業主体に即して記述・考察することになる。

上掲の3事例は、視点方法は異なるが、それぞれがこの分野の第一人者としての見識を示す優れたものである。しかし、そこで前提とする授業モデルは、明らかに異なる。まず、渋谷らの研究には、指導案や発話記録作

成などに工夫と提案があった。しかし、教師主導の一斉指導の授業モデルには、時代を配慮しても新鮮味が感じられない。授業者の考察が短く、後に渋谷の考察があるが、両者とも実践過程の分析考察よりも、教材への強い志向が認められる。授業者の記述部分は報告に近い。渋谷や井上が言う一単元分の発話記録提示の意義だが、そこにかつての勝田一清水の論争との関連を見出せる。即ち、清水の批判に対する1980年代の解答を、渋谷提案に見る。とすれば、授業記録の実証性・信頼性を高めようとする渋谷提案は、その提案を越えて今日の授業研究に継承されるべき歴史的課題といえる。

次に、井上と森田の研究だが、データの問題を除けば学習者への視点を明示して方法を提案した点で画期的である。両者は渋谷の研究を踏まえて、当時の学習者研究や授業研究の知見を生かした方法を開発、提案する。これは、授業実践研究の本質的問題を示すものと考えられる。即ち、授業研究の方法と、記述のあり方は、研究の目的や、研究者・実施者の授業モデル、授業の目的、内容、方法の特質に規定される。それゆえ、優れた授業実践研究の記述とは、対象とする授業の本質、特質を的確にすくい上げて提示し、研究の目的に即して価値づけたものになる。

研究者の授業モデルと分析記述の関係でいえば、教授中心の授業モデルでは教材や教師に注目した記述が多い傾向がある。学習者中心の授業モデルでは、学習者の学習行動との関わりで教材や教師の行動を記述する機会が増える傾向がある。発話記録の提示には、研究者の解釈がともなう。授業研究のデータは自然科学のそれとは違う。採取者の視点を通して採取したものである。研究者はこれを自覚し、自制してデータを処理、提示する。データの水準、精度、研究者の位置、データ解釈の根拠が保証されれば、研究の妥当性実証性も安定する。学習者を重視する研究では、発話記録は子どもや教師の思考過程を明らかにする手がかりであり、発話データを根拠に授業場面を解釈することが重要になる。従って、発話データを提示するだけでなく、目的に即して整理し、分析結

果を明示するデータ提示が本道である。

ところで授業は、一定の価値観に基づいて選択・設計・実施されている。これを対象に研究するとき、どの授業にも適用できる普遍的分析方法は見出しにくい。上掲の三者もそれぞれの研究目的、授業モデルに即した分析を可能にする手法を開発している。授業実践そのものが本来創造的開発的な性質を持つが、これを対象とする研究の方法も、目的と対象に即した、創造性を持つといえる。

四 課題と展望

近年、この分野の研究成果が続々と刊行されている。長崎伸仁（1992）や櫻本明美（1995）には改善があり、河野順子（1996）では新しい研究視点を明示した発話記録の提示と考察がある。なお質問紙調査の分析だが、植山俊宏（1993）の工学的手法を取り入れた研究方法は、精度の高さから見ても発話プロトコル分析の参考になろう。これらの先行研究の成果は、現状ではさほど意識化され普及しているようには見えない。書き手の自覚を促し、実践家、研究者が自分の授業モデルや研究方法を意識した「書き分け」を考える機会を設定する必要もある。

最後に、以上の問題を整理し課題を記す。

1. 授業実践の研究報告・論文では、完璧な授業記録を作ることはできないが、極力、実践過程を明らかにするデータを採取し、これをもとに検討する必要がある。教師の一人称視点からの授業記述は、そういうデータの一つと位置づける。
2. 発話記録は渋谷らの提案のとおり、授業研究の重要なデータであるが、報告や論文に引用するときには、目的を明示し、必要最小限を引用する。
3. 授業データは発表の意図に即して、井上の例のように加工することもあるが、それはデータ精度との緊張関係の上に成り立つ。
4. 以上1-3の実施のための、研究者、専門家としての見識と自覚を喚起する。

このように、授業実践研究は方法、記述方法共に、多数の課題を抱えている。研究を進めて具体的な成果を示しつつ課題を解決する方向を展望したい。それは渋谷提案の意義を継承することにもなるであろう。

引用・参考文献

- 青山廣志（1932）芦田恵之助「垣内先生のご指導を仰ぐ記」同志同行叢書巻一。同志同行社。
- 稲垣忠彦（1995）戦後授業実践研究史のための覚え書。授業研究の歴史1946-1995年所収。評論社。
- 勝田守一（1955）実践記録をどう評価するか。教育。'55年7月号。国土社。pp. 83-85。
- 河野順子（1996）対話による説明的文章セット教材の学習指導。明治図書。p. 73他。小田迪夫（1996）21世紀に生きる説明文学習。所収の河野氏の報告もある。p. 157。
- 木原健太郎（1992）『戦後授業実践研究論争史』明治図書。pp. 108-123
- 小西健二郎『学級革命』（1955）牧書店。
- 無着成恭『山びこ学校』（1951）百合出版。
- 長崎伸仁（1992）説明的文章の読みの系統——いつ、何を。どう指導すればいいのか——。素人社。
- 櫻本明美（1995）説明的表現の授業——考えて書く力を育てる。明治図書。pp. 52-53他。
- 澤本和子（1992）学習方法研究のための説明的文章「読み」の授業研究2。国語教育実践理論研究会。草の葉第176号。
- 澤本和子（1994）教師の成長・発達と学力形成—芦田恵之助の自我主義的学力形成論の考究——。山梨大学教育学部紀要第9号。pp. 214-240。
- 澤本和子（1996）学びをひらくレトリック—学習環境としての教師。金子書房。1996。
- 澤本和子・お茶の水国語教育研究会（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。1996。
- 清水義弘（1955）教育社会学の構造——教育科学研究入

- 門. 東洋館. p. 33.
- 高木展郎 (1996) 授業研究の改革課題. 教育科学国語教育臨時増刊戦後国語教育研究の到達点と改革課題. 1996. 7. pp. 141-142
- 植山俊宏 (1993) 説明的文章の授業における論理的認識の形成. 国語科教育第40集. pp. 75-82.
- 注
- (1) 認知科学関係は岩永正史 (1994) 学習者の認知を通して教科の教育を検討することの重要性, 全国大学国語教育学会, 国語科教育第41集, 寺井正憲(1993) 批判的な読みの指導における教材に関する一考察, 筑波大学附属小学校初等教育研究会, 教育研究第1094号, 塚田泰彦 (1988) 読みの事前指導における意味マップの活用法について, 国語科教育第36集, 全国大学国語教育学会. 学習者論・読者論を踏まえたものとしては, 井上一郎 (1993) 読者としての子どもと読みの形成, 明治図書, 田近洵一 (1991) 読み手を育てる一読者論から読者行為論へ, 明治図書.
- (2) 実践知または実践的知識; *practical knowledge*: アリストテレスの‘*phronesis*’, 「目的とその達成手段を実行する知恵」の意。これとデカルト以来の認識の問題との対立‘*episteme versus phronesis*’を経て実践知を再評価する見解をケッセルスらが提起した。Kessels, Jos. P.A.M., & Korthagen, Fred. A.J., “The Relationship Between Theory and Practice: Back to Classics”; *AERA. Educational Researcher*, Vol. 25. No. 3. April. 1996. 佐藤学 (1993) 教師の省察と見識—教師の成長・発達論からの実践的研究, 日本教師教育学会年報第2号もある。
- (3) マイケル・ポラニー Polanyi, M., 『暗黙知の次元言語から非言語へ』佐藤・伊東訳, 紀伊国屋書店1980, THE TAIT DIMENSION 1966. ・暗黙知; *tacit knowing* 「人は語ることができることよりも多く知ることができる」p. 21.
- (4) 今津孝次郎「教師専門職化論の新段階」日本教師教育学会年報創刊号『教育者を育てる教育』日本教育新聞社1992年pp. 58~59 p. 66, 69.
- (5) 澤本和子, 21世紀の教育工学研究の展望 -, 日本教育工学会第 回大会シンポジウム提案, 金沢大学, 1996. 11, 同大会講演論文集, pp. 。
- (6) 須田実 (1996) 戦後国語授業研究論史, 教育科学国語教育臨時増刊, 戦後国語教育研究の到達点と改革課題, 明治図書, p. 180.
- (7) 原田信之 (1992) 第11節, 「実践記録」の評価をめぐる論争, 木原健太郎編著, 戦後授業研究論争史, 明治図書, p. 112~114, 「実践記録」の歴史的位位置の不安定性は, 中内敏夫 (1992) 民間教育史研究事典の当該項目で指摘がある。
- (8) ナンシー・佐藤 (1994) 日本の教師文化のエスノグラフィー, 稲垣・久富編著, 日本の教師文化, 東大出版会, p. 134.
- (9) 飛田多喜雄・野地潤家監修, 明治図書, 1993。
- (10) 渋谷孝『説明的文章の授業研究論』明治図書, 1981, 所収。

「実践記録」という物語*

横浜国立大学 府川源一郎**

特集題は、「授業実践研究・報告の記述のあり方」。教育実践をどのように記録し、報告としてまとめるか、そのスタイルを問題にしようという意図だろう。きわめて興味深い特集である。なぜなら、どのような記述形式を採用し、どのような文体で教育実践を表現するのかは、単に伝達技術や記録方法の問題ではなく、教育実践「事実」をその記録者がどう認識しているかという問題と直接に重なるからだ。すなわち、記録者がどのような記録形式を採用したのかは、彼が教育の「事実」をどのように見ているのかを端的に現わしている。

ところで、私たちは一般に、日常の教育実践行為を記述した文章を「教育実践記録」と呼んでいる。もちろん「教育実践行為」と一口でいっても、それはかなり幅の広い概念である。学校教育だけに限定しても、地域の父母との連帯、児童・生徒の生活指導、教科指導、さらには労働者としての教員活動など、その実践行為は多岐にわたる。通常は、それらを総合的に記述したものを「実践記録」と称している。が、別に「授業記録」という用語もある。これは「教育実践」全体の中でも、主として教科指導に関わる教師の投げかけや児童・生徒の反応を記述したものである。両者は相互に関連しあいながらも、その生い立ちも、意味するところも若干異なっているように思われる。ここではまず、この「実践記録」あるいは「授業記録」という概念を検討するところから出発したい。

「生活記録」としての「教育実践記録」

『現代教育学事典』（労働旬報社）の解説によると、「実践記録」は「生活記録」の一種だと規定してある。さらに「このことばが使われはじめるのは1930年代で、雑誌『生活教育』で峰地光重らによって、また雑誌『国語・教育』の誌上では、「実践記録」と題する欄が置かれるようになり、教師たちの間に普及していったといわれる」と、この用語の濫觴が説かれる。続けて「こうした実践記録が、民間教育運動の中で華々しくとり上げられるようになったのは、第二次世界大戦後、1950年代に入ってからである」という記述もある。(1)

この解説で主に念頭に置かれている「実践記録」とは、無着成恭編『山びこ学級』（1951）、小西健二郎著『学級革命』（1955）、土田茂範著『村の一年生』（1955）、東井義雄著『村を育てる学力』（1957）、さらには『核のいる学級』（1963）、福地幸造著『落第生教室』（1964）などの著作を指していると思われる。つまり、戦後民主教育初期の展開の過程で書かれた教育実践記録群である。今日一般に実践記録というと、私たちがすぐに思い起こすのが、こうした著作群であることは間違いない。その証拠に「教育実践記録」の歩みを検討する企画では、たいがいこうした実践記録が組上に載せられている。(2)

知られているようにこれらの実践記録は、何らかの形で生活綴方教育運動の影響を受けていた。生活綴方を世間に知らしめることになった生徒たちの文詩集『山びこ学校』の場合は当然のこととして、『学級革命』『村の一年生』『村を育てる学力』『落第生教室』なども、戦後生活綴方運動の一定の影響の下にあったと考えられる。も

* Writing classroom reports in story form.

** FUKAWA, Genichiro (Yokohama National University)

ちろんすべての書き手が生活綴方運動に直接参加したり、その熱心な活動家であったというわけではない。その影響は、まずは子どもたちに対する指導の方法に表れていた。すなわち、学級の児童・生徒に自由に意見を発表させ、あるいは綴らせ、それを直接・間接に教材として活用しながら、児童・生徒間の意見を交流していくというような指導の方法である。そこには、子どもたちの生活を基盤にして学習を立ち上げようとする意識が色濃く貫かれていた。戦前の生活綴方教育の用語を使うなら「生活台に立つ」という姿勢である。それは、観念的な徳目を上から押しつけるのではなく、子どもたちがぶつかっている現実の地平から教育を考えようとする方向でもある。

さらに、こうした実践記録群の表現方法に着目すると、実践を記述する表現の方法自体が、いかにも生活綴方的であった。つまりこれらの「実践記録」には、子どもたちの生活（学習）の事実と、それを観察した書き手の行動や省察とが相互に、リアルに書き込まれていたのである。教師の教育行為をドキュメントとして記述しようとした結果である。そこでは、書き込まれた内容の真実性自体が価値を持っていたし、子どもの事実をありのままに書くことが、そのまま読み物としての実践記録の質を保障していた。たぶんそこでの主要な問題は、どのような文体で記録を書くかということより、記録の対象として何を据えるか、ということだったように思われる。

繰り返すが、これらの実践記録には、教師と子どもたち、またそれを取り巻く地域の父母の様子がつぶさに記述されていた。周知のように『山びこ学校』は、岩手県の山の中の子どもが自分たちの生活を活写した文詩集を集めた本である。が、そのほかの実践記録でも、教師たちは自分たちの「生活」ともいべき教育実践を記録したのである。それは教師たち自身による「生活綴方」の実践行為でもあった。実践記録を書くことは、必然的に自分の教育実践をとらえ返し、自分自身の生き方を問うことになる。したがって、『現代教育学事典』の中で、これらの実践記録を「生活記録」と規定している

のは、きわめて正当な記述だといべきだろう。なぜなら生活綴方は、自分やその周りの環境を記述することで、自分自身や周囲を変えていこうとする生活運動ともいべき側面を持っているからである。

フィクション形式の実践記録

ところで、この戦後初期教育実践記録群の中で『核のいる学級』の記述形態だけは、少々異なっている。他の実践記録が実在の子どもを記述の対象に据えていたのに対して、この記録はそうではないからだ。この著作に登場する子どもたちは、すべて現実の人物ではなかった。すなわち、作中の登場人物に直接比定できるような現実の生徒はいないのである。それは、実名を出すことによる現実的リアクションを配慮して仮名にしたという以上に、記述の方法そのものに関わっていた。

『核のいる学級』の「まえがき」で、著者の大西はいきなりこう述べる。「おことわりしておくが、これはいわゆる実践記録ではない。この2年生の学級は実在の学級ではない。」さらに、大西は次のように続ける。「この学級も生徒も、事件も、仮空性をかなり帯びているのである。そしてまた、この学級も私の現在いる学校とは直接の関係はない。だから真実性を疑って読んでいただいてさしつかえない。」³⁾このことばをそのまま受け取るなら、この記録はいわゆるドキュメントというより、「小説」の部類に入るということになる。大西忠治のこの実践記録は、純粋に事実を記録したものではなく、いわば創作的なフィクションだったのだ。だが、その記述方法自体を非難したり、排除しようという読み手の側の反応はほとんどなかった。というよりこの『核のいる学級』が、戦後教育書のベストセラーの一つだったという事実が示すように、大方の受け手には、この著作の記述方法は違和感なく受け入れられたのである。

その理由を次のように推測することもできる。つまり、大西の『核のいる学級』だけが突出した「仮空性」を前面に出した著作だったわけではない、と考えるのである。なるほど、『核のいる学級』は、全編にわたる表現方法

として、一人称小説のスタイルを取っていた。だけでなく、それがフィクション仕立てであることも、はっきりと明示していた。しかし、ほかの「教育実践記録」も多かれ少なかれ、表現方法においては「小説的」な方法を含んでいた。その証拠に、例えば『学級革命』や『村を育てる学力』に、大西と同じような「まえがき」の文章を付したとしても、さほど不自然に感じられないように思う。もちろん筆者は、書き手が事実とまったく異なる事件を勝手に捏造して、それを記録と称して公刊した、というようなことをいっているのではない。書き手が意図的に対象に関わった行為を、後になって回想的に記そうとすれば、必ずそこにはある種の「物語化」が行われるという意味である。大西の場合は、それをあえて意識的に全面に押し出したのだ。こういう論議を敷衍すると、生活綴方の表現方法は、根本的に創作的な要素を含んでいるということにもなる。筆者のいい方は、若干の誤解を招くかもしれないが、生活綴方が一人称の筆者が語り手である「私小説的」な表現方法である限り、そう的外れな発言だとはいえないだろう。

似たような論議はすでに早い時期になされていた。清水義弘は「教育実践記録」を「特定のイデオロギーの具体化の記録であり、運動の記録である」と規定した上で、実践記録を科学的なものにするためには、次の三点を克服しなければならないと述べる。それは「記述の不完全性とその主観性」「文芸的記述パターン」「英雄主義、模範主義、ないしは一般化の態度」である。さらに清水は「実践記録」が「呪術的性格」を持っているという発言があることも紹介している。この時清水は、実践記録の科学化を目指していたのだ。⁽⁴⁾ 勝田守一は、この清水の指摘を、実践記録には科学性・記録性が必要だという問題意識として受け止めた。勝田自身も、「生活綴方的方法は、やはり文学的」だと認識していた。が、その文芸性を肯定した上で、実践記録を「主体的ではあっても、主観的であるべきではない」方向に進展させるにはどうしたらよいかを模索していたのである。⁽⁵⁾

もっとも、先に述べたように、読み手の側は「教育実

践記録」の表現方法自体をほとんど問題にしようとはしなかった。読み手たちは、それぞれの著作の表現内容である教師の生き方の方向や理念などを、そこから読みとっていた。つまりは、教師としての姿勢を学ぼうとしたのである。書き手の方にしても、実践記録を書くことによって、登場人物の心理を明らかにしたり、人物の造形を徹底化しようと意図するよりも、教師である「私」がどのような教育理念のもとに、どのような教育的な手だてを取ったのかという点に主眼を置いていた。つまり「核のいる学級」は小説的な表現方法を採用してはいたが、それは「小説」そのものではなかったし、ましてや記録表現の文体実験の場ではなかったのである。

「授業記録」としての「教育実践記録」

授業という営みそのものを記録分析し、科学的研究の対象にしようとする傾向は、1960年代を境として、大きな潮流になった。その記録が、「授業記録」である。いうまでもなく、W・オコンらの紹介から始まった「授業研究」の導入が成功を見せたことの反映である。授業の事実を把握するにあたって、教師の記憶に基づいた事後の回想ではなく、子どもとのやりとりを詳細に記録した「授業記録」を作成し、ていねいな分析がなされた。それを可能にしたのは、機器の発達である。テープレコーダー、ないしはビデオテープレコーダーが、記録手段として主役の位置を占めた。それを活用することで、教師と子どもの意識のずれや、子どもの思考形成過程の探求が容易になったのである。⁽⁶⁾

ここでは、何を記録するかはほとんど問題にならなかった。なぜなら、授業場面における教師と子どもとのやりとりを記録することが、まず求められたからだ。教師がどのような意図で教室に教材を持ち込んだか、あるいはどのような発問を投げかけたか、それに対して子どもたちがどのように反応したか、それら教室で起きた出来事の逐一を、ありのままに記録すること、それが大事だった。というのはその記録をもとに、教師の意図が実際に実現していたかどうかを検証し、授業の一般的な法則を

導き出そうとしたからだ。これまでの「教育実践記録」のように、教師が自分の教室内での教育実践を「主観的」に回想して文章にするのではなく、あくまでも教室でのやりとりという事実在即して、教育実践を腑分けしようとしたのである。

ところで、テープレコーダーが活躍したということは、分析の対象になった「ことば」が、基本的に教師や子どもたちの話しことばだった、ということでもある。この点が実践者である教師自身が書いた「実践記録」を分析の対象としていたときと、決定的に異なっていた。それは記録者の記憶という事実の選択と形象的な強調を経ていないだけに、文芸性はきわめて薄い。というより、テープから直接に文章化した学級の話しことばの連鎖は、第三者が読み物として読むのには、かなりの忍耐を必要とする。記録された文字資料に基づく論議も、それまでの「実践記録」をもとにしたものとは、質的に大きく変化しただろうことは容易に想像できる。

もちろん、教室での逐一的なやりとりの記録が作成されたからといって、それがそのまま科学的な研究に直接つながるわけではない。教室内のすべての発言の記録をどのような観点から整理し、一般的な法則を導き出すかが、大きな問題だからである。その作業が不十分な場合は、せっかくの発話の記録も、膨大な資料をただ堆積しただけに終わりがかねない。「教師」と「子どもたち」との連続的なやりとりを分節化し、全体を貫くひとまとまりの「物語」を見つけださない限り、整理も一般化もできないのである。ここでも、生活綴方とは違った道筋の実践の「物語」化が要請されていたのだ。

これ以降、一般の学校が行ういわゆる「研究授業」にあたって、テープレコーダーやビデオで記録を取り、それを事後の検討に生かすという傾向が一般化してきた。それは「授業研究」の盛行の功績である。しかし授業を背後から支える、教師の生活、子どもの生活がそのまま「授業記録」に現れにくくなり、指導技術の巧拙に焦点が当たりがちになったことも否めない。それは「授業記録」が矮小化され、教師の意図を追認するための予定調

和的な「物語」を作り出す装置になってしまったということでもある。

文体革新運動としての「法則化運動」

「教育技術の法則化運動」が後世にどのような評価を受けるか。それを判定するためにはまだ若干時間がかかるかもしれない。しかし、一時多くの、とりわけ若い教員たちの心を引きつけたことは間違いないし、その運動はまさしく時代の流れに棹さず現象だった。筆者はこの運動の方向や理念にはなじめないものを感じているが、法則化運動を進展させた各論考の「文体」には、かねがね注意をはらってきた。というのは、教育技術の法則化運動が受け入れられた大きな要因に、実践の伝達方法、つまりその「文体」に工夫があったと考えるからだ。教育実践運動における「法則化運動」の意義は、その文体の革新性にあったといういい方をしてもいい。

その文章は、短文を連ね、軽快にテンポよく進む。一段落の文章量は比較的少なく、また他人の文章の引用は罫線などで囲って示される。一文だけで一段落を構成するという形態もよく登場し、頻繁に改行が繰り返される。したがって紙面に文字がびっしりと詰まっている印象はない。強調点は繰り返され、視覚的にも読みやすいが、一冊の本に込められた情報内容は思いの外に少ない。情報の大量消費時代に見事に適合した文章である。小説などでは、例えば吉本ばななや赤川次郎などの文体が、比較的話しことばに近い新しい世界を切り開いたが、教育理論・実践の記述でも、情報化時代にふさわしい文体が要求された結果だろう。

こうした文体の持っている実用性、論理性を、筆者は評価しないわけではない。というより晦渋な思弁や観念的な決まり文句を排除し、具体的な事実在即して問題提起的に論を展開していく姿勢は高く評価できる。とりわけ教育実践は、行為のレベルで実を結ぶことがなければ、ほとんど意味がない。この文体から学ぶことは大きい。しかし「教育技術の法則化運動」が、教師の指導技術を単位化して蓄積しようという運動を中心に展開したせい

か、そこでの記録からは子どもの生の声は聞こえてきにくい。法則化運動の文体でとらえられた授業実践では、教材提示の仕方、発問のことは、その時の子どもたちの反応などは具体的に記述される。が、教室における子どもたちのとまどい、身体の動き、感情的な高揚などは、こうした文体では十分にすくい取れない。追試可能な「教育技術」の著積を目指した記述には、子どもたちの内面に生起する一回性の出来事は排除すべきものなのかもしれない。

いずれにしても、教育実践を記述する文体は、時代を写す。教育実践の事実を記録の文体という側面から改めて考え直す必要のあるゆえんである。

教育実践という「物語」

いうまでもなく、教師の教育実践は日々の営みとして、また教育行為として続けられている。それは、今この一瞬一瞬においても、全国の学校現場の中で、学習者への働きかけとして、不断に行われている。しかし、その営みは時間とともに消え去っていくものでもある。一人一人の子どもたちの中に、「学習」が成立することを教育という行為の要諦ととらえるなら、教師が教育行為を記録することに第一義的な意味はない。そもそも教育行為を書く必要はないのではないか、とも思える。

しかし、私たちにとってすでに起きたこと、見えたことはそのまま文章表現として表出できるわけではない。表現者が表現内容をすべてあらかじめ承知した上で、それを外部に押し出すことが「表現」ではないのだ。書くという局面で初めて見えてくるものがある。また、書く過程の中で自分自身がそれまで気がつかなかったことに気付くことがある。いや、表現した後でさえも、表現された文章の意味は、本人自身にも必ずしも分かっているわけではない。外部に表現されたものも、表現者にも気がつかない闇をかかえ、書き手の無意識を包摂しているのである。

野家啓一は、過去の出来事は「想起的に「構成」される」という。そしてそれを、歴史記述者の「物語」行為

だととらえる。歴史は、物語られるのだ。⁽⁷⁾その言い方を借りるなら、私たちは教育実践という現象を、書くという過程の中で、「物語」行為としてとらえなおしているのである。それはテーブルレコーダーで記録した資料を扱っている場合でも、おなじことである。というのは、資料には必ず解釈が施されているし、生の資料であっても、読み手が「読む」ことで「物語」を作り出して行くからだ。しかし、教育実践記録を「物語行為」の成果だと把握するなら、先に問題になった記録の「文芸化」や「呪術的」という側面が再び気になってくる。

問題は、実践記録という物語が、美しいことばで閉じられがちだということにある。美しいことばは、ことばのレベルで私たちを酔わせ、現実を隠蔽する。そのことばを教育理念といっても良いし、教育の目的といってもいい。子どもたちとやりとりをすることで、子どもたちの成長を助けている、あるいは教育をすることで世の中を前進させようとしているという意識も、美しい一つの「物語」のことばである。

しかし、私たちは物語を創り出すことでしか、教育を押し進められないし、それをまったく放棄したところで、教育実践を進めることもできない。なぜなら、それぞれ一人一人の教師が、それぞれの教育物語を創造しようという意識こそが、教育実践を根底から支えているからだ。とするなら、教育実践は物語を書く中でしか生まれえないという逆説の確認と、その物語をいかに改変し続けるかという試みとして実践記録を書くことが、私たちに残された道である。⁽⁸⁾そのためにこそ、記録の文体を検討したいのである。

教師というコンダクターは、教室の発話の中からひとつの言説をまとめあげ、教室の中に新たな「物語」を織り上げようと努力する。だが、そこでまとめられた「授業」という物語を解体するためにこそ、「物語」としての「実践記録」は書かれなければならない。というのも、閉じられた「物語」を解放する仕事をするのも、また別の「物語」しかないからである。

注

- (1) 『現代教育学事典』労働旬報社 1988年10月 青木一ほか六名編 「実践記録」の項目は、大田堯執筆。「生活記録」という立場から「教育実践記録」について考えを深めたすぐれた著書に、坂本忠芳著『教育実践記録論』あゆみ出版 1980年7月、がある。
- (2) たとえば1982年11月『現代教育科学』No312（明治図書）では「戦後の『実践記録』を読み直す」という特集を組み、以下の7つの実践記録を取り上げて検討している。『山びこ学校』『学級革命』『村を育てる学力』『学校づくりの記』（斎藤喜博）『現代子ども気質』（阿部進）『核のいる学級』『落第生教室』。また1995年5月の『現代教育科学』No462でも「戦後教育50年『実践記録』読み直す」を特集し、戦後の15編の実践記録を検討しているが、そこでも『現代子ども気質』を除く6編が検討対象になっている。
- (3) 大西忠治『核のいる学級』明治図書 1963年 1頁「まえがき」
- (4) 『キーワードで綴る戦後授業研究論争史』木原健太郎編 108～123頁 明治図書 1992年8月
- (5) 勝田守一「実践記録をどう評価するか」勝田守一全集第3巻『教育研究運動と教師』83～91頁 国土社 1972年6月
- (6) この点で国語科教育は他教科に比べ、芦田恵之助という量質ともに希有の「授業記録」を、戦前から持っている。とりわけ速記で授業記録を採った青山廣志などの努力によって、教室での芦田と子どもとの応答のすべてを記録した資料が豊富に残されていることは特筆しておきたい。
- (7) 野家啓一『物語の哲学 柳田國男と歴史の発見』106頁 岩波書店 1996年7月
- (8) 『ひと』太郎次郎社 1996年7月号、の特集「教育、を紡ぐ小さな物語」に掲載されている特集の意図を綴った呼びかけの文章（文責・佐藤学）や、寄せられた「実践記録」を分析した竹内常一の論考が、大きなヒントになる。

5年生の読書生活研究

——実践報告の記述例として——*

千葉県野田市立中央小学校 卯月啓子**

はじめに

私はこれまで、自分の実践を物語るスタイルで多くの実践報告を書いてきた。子どもたちの生き生きとした学習活動の様子や、私がどのような願いや思いをもって、どのように実践していったのかというような実際の様子を報告するには、物語のように書いていったほうが、よく伝わると思うからである。その物語は、実践報告の物語であるから、いつ、どこで、だれが、どのように、どのような資料を使って、どのようなものができたかなどという情報はできるだけ正確に織り込んで書く。また、読みやすくわかりやすい文章を心がけて、できるだけ平易な用語を使うようにしている。

子どもの作品を紹介する場合は、必要に応じて仮名を使うが、できるだけ本名で紹介するようにしている。また通常、教育界で行われる実践報告には、「仮説」という項目が実践報告の形式として不可欠のもののように思い込まれている節がないわけではないが、私の実践は「仮説」検証のために行われるものではないので、「仮説」の項目を入れることはしていない。

具体的には、今回報告する「5年生の読書生活研究」のような形になる。これは未発表の報告であるが、私はこれまで同様のスタイルで、日本国語教育学会の機関誌『月刊国語教育』や金子書房の月刊誌『児童心理』ほか、

いろいろな雑誌に実践報告をしてきている。また、東洋館発行の著書『ことばがひらく』（1993年）、『教室に広がる詩の世界』（1996年）、『ことばがいっぱい1年生』（1997年、これは首藤久義氏と共著）に報告した実践もすべて同様のスタイルをとっている。

1. 単元「5年生の読書生活研究」

読書感想文や読書案内の世界だけではなく、読書の機能、役目、効用、本の選び方、いろいろな本の読み方など様々に、広く読書そのものに目を向けさせ、子どもたちの生活に、読書することを位置付けたいと願って、自分たちの読書生活を調査して交流し合う単元（単元名「5年生の読書生活研究」）を構想し実践した。

具体的には、私の担任学級（1991年度関宿町立中央小学校5年4組男21名女18名）で、学年当初から続けてきた、個々人の「読書記録」を主要な資料として、改めていろいろな調査を行い、その結果を「5年生の読書生活研究」という報告書にまとめて発行し、互いに読み合い、解説し合って、考え合うという単元である。

2. 子どもたちの「楽しみ読み」と「利用読み」

「読書離れ」といわれているが、子どもの生活の中に読書が無いわけではない。生活の中で読むことは、小学校入学以前から始まり、現在（5年生の10月）に至るまでに、文学的なものから、説明的なものに至るまでの広い範囲にわたって、いろいろな書物を読んできており、今も読み続けているのである。

* A study of reading in the daily life of a fifth grade class: An example of the way to write a class report.

**UZUKI, Keiko (Chuo Elementary School, Noda-city)

5月から毎日付けさせてきた子どもたちの読書記録をもとに、学級の子どもの読書傾向を探ってみると、ほとんど物語や絵本や童話、漫画等、楽しむために読む本が多かった。こういう読みを「楽しみ読み」と名付け、遊びや実用の生活に役立てるために本を利用する読みを「利用読み」と呼ぶならば、子どもたちの読書記録に書かれていた本の中には「利用読み」の本はかなり少なかった。それでは「利用読み」は子どもたちの読書生活には無いかということではないようである。個々人の読書記録には表れにくい、「利用読み」はかなり多くの子によってなされているということが出来る。ファミコンの攻略本を読んだり、『サッカー入門』などの本や漢字辞典、百科事典を利用していた子もいる。あるいは、歴史漫画や伝記や動物記などのように、楽しむために読みながら同時に、理科や社会科の勉強にもなるという本を読んでいる子も多かった。「利用読み」は文字通り利用するので、こういう本を、子どもたちは「読書」しているという意識ではとらえていないようなのである。

家庭生活では「楽しみ読み」が多いが、学校生活の学習場面では、「利用読み」が断然多い。各教科の様々な単元で、様々の必要に応じて参考になる本を探し、読み、利用している。私の学級では、わからないことがあったり調べたいことがあると、すぐ参考書や辞典・事典・字典などを利用する習慣ができていようと思われる。「楽しみ読み」に当たる読書は、学級生活では休み時間や昼休みに行われることが多い。

3. 単元展開の実際

①今までに読んだ本のリスト作り

10月4日(金) 1時間…各自の『読書記録』の「読書日記」から「私の読んだ本」の用紙に転記させ、今までに読んだ本のリストを作らせた。読み始めと読み終わりの日を書かせ、実質何冊読んだか数えさせた。友だちの読書量の多いことに驚いている子が多かった。が、内山さんは、『クレヨン王国』(講談社)の文庫本シリーズを毎日数ページずつ読んでいるのでやっと3冊目に入った

ばかりだった。このことを紹介するとこんな読み方もあるのかと驚きの声が上がった。また、「読書日記」には記録してなくても確かに読んでいるからと、この「私の読んだ本」には記録したいと、付け加えている子もいた。

以前は、『少年ジャンプ』のような漫画は、読んでも「読書日記」には書かないでねと指示してきていたが、子どもたちの読書生活には(大人も含めて)、そういう漫画も欠かせないものと思うようになったので、書き入れても良いと伝えたとこ、男の子を中心に喜んだ子が多かった。

②日本十進分類法による分類

10月5日(土) 1時間…今までに読んだ本を「日本十進分類法(NDC分類索引)」によって、分類する作業を行った。分類ごとに色を決め、「私の読んだ本」の用紙の「分類」のコーナーに色分けをしたことで、自分はこういう本を読んでいるのか一目瞭然になった。やはり第9類が多く、他の分類の本は少なく、自分の読書生活について考えさせられたようだった。「今度は違う種類の本も読もう。」「あなたはいろいろな種類の本を選んで読んでいるのね。」など子どもたち同士で語り合っていたので、「読書生活をふり返る」という小文を書かせた。

また、本を紹介するための本『本・ほん91…小学校・中学校・公共図書館・図書選定資料』(『本・ほん91』編集委員会編、あかね書房、1991年)を見せると、世の中にはこんなにも本の種類が多いのかと驚き、これも読みたいあれも読みたいと大騒ぎになった。

③教師の読書生活を語る

10月7日(月) 1時間…私の読書生活を例にとって、本の選び方や蔵書の種類などの話をし、本の読み方について、「楽しみ読み」と「利用読み」の二つに分けて説明した。

「楽しみ読み」は、肩のこらない読み方で、寝転がって読んだり、読みさしたまま放っておいたりしても平気だったり、夢中になって読んだり、体も心もリラックスするなど私の経験から話した。私の「楽しみ読み」の

対象の本をいくつか話し、そのなかでも楽しみながら学んでしまうことがあるということも、アガサ・クリステイの推理小説を例にとって話した。知らず知らずに知識が増えるという類いのもので、積極的に学ぼうとしなくとも、作品の背景の部分で身につけてしまうこともあるといったような言い方をした。漫画もたくさん読んでいると話すと、「僕も読んでる。」「私も読んでる。」と夢中になって話してくれた。

「利用読み」の本には二つあると教えた。学ぶために利用する本と、遊びのために利用する本があることを話した。学ぶために利用する本は、教師という職業柄たくさん持っているがその本を見て威圧感を受けていること、少し、緊張して読み、集中して読むので疲れるなどと話した。遊びのために利用する本は、知らず知らずに夢中になって読んでしまうことも多いと言った。どちらにしても利用読みをする本は、役に立つことが多いと話した。

次に、本屋さんに入ってどんな風に本を探るかということや、本屋さんに行く回数、おおよそ一回に買う本、使うお金、どのように買いたい本を見付けるのかという話や、「単行本」、「文庫本」、「ハードカバー」などの用語なども話した。

この話の後で、「楽しみ読み」と「利用読み」のそれぞれを「遊び」と「学習」の2場面に分けて、合わせて4つの分類枠を印刷した用紙を配って記入させ、各自の読書生活を振り返らせた。家庭の読書では楽しみ読みが圧倒的に多かったが、利用読みもなされていることがわかった。

④調査報告書「5年生の読書生活研究」を作るためのテーマと分担を決める

10月8日(火) 2時間…調査報告書「5年生の読書生活研究」を作ることを知らせた。そのためのテーマと分担を決めた(1時間)。調査項目を何にし、誰を対象に、どんな方法で調べるのかまで考えさせたので具体的にイメージがわいたようであった。特に、公民館の図書室や、スーパーマーケットの中にある書店に調査をしに行くことが許可される、と聞いた子どもたちは目を輝かせた。

調査報告書を作るという目的がはっきりしてから、子どもたちの活動が大変積極的になった。目的がはっきりすると子どもが意欲的になるということ、改めて実感させられた。

子どもたちが選んだテーマは一人1テーマで、その内容は「5年4組のみんなの読書生活」から「先生方や大人の人たちの読書生活」「本を読む場所」などに及んでいた。その一部を紹介すると、次のようである。

「みんなの読書生活研究」「男子と女子ではどっちの方が読んでいるか」「何のために本を読むか」「自分の部屋の本の数」「マンガとそうでないものを何冊くらいもっているか」「みんなが本を好きになったきっかけ」「みんなの読書の仕方インタビュー」「みんなの好きな主人公(物語)」「先生方が読んでいる本」「大人の人の子どもころの本について」「大人と子どもの読書のちがい」「書店の様子と学級文庫の数」「公民館に来た人にインタビュー」「公民館の図書室」

⑤調査している子どもたちの様子

明日から調べようと予定していたのであるが、次の時間(10月8日、1時間)に早速、調査に行きたいと言い出したのは、町内音楽会の発表で一日教室にいないブラスバンド部の子どもたちのうちの千葉さん、津島さんで、公民館の図書室に行ってきたという。この二人に便乗して、前田君、芝田君、藤原君、野村君たちも行きたいと言ってきた。そこで、子どもたちに先に行かせて、私も後を追って行った。思わぬ早い展開に、私の段取りの予定が狂ってしまった。が、何よりも、公民館の図書室で失礼なことがあってはならないと思い慌てた。私が公民館に着いてみると、子どもたちは、そこにいらした町役場の方達数人にきちんと来館の言葉を述べて、スリッパにはきかえて上がるころだった。図書室では、係の女の方に質問をしていた。私は、これから子どもたちがたびたびお邪魔をしますからお願いしますと言って先に帰ってきた。子どもたちが思いの外、きちんと受け答えをしているのに安心した。スーパーマーケットの中の書店に調査をしにいった子どもたちも、きちんと調べてき

た。

他の子どもたちは、インタビューやアンケートにする項目を考え出すのに苦労していた。特に家庭の人を対象にしてアンケートをとる子どもたちは、10月10日が祝日なので、回収するのに時間がかかり大変なので、今日中に作ってしまおうと奮闘していた。

10月9日(水) 2時間…町内音楽会の発表でプラスバンド部の子どもたち8人が終日欠席していたので、残りの子たちがそれぞれ自分のテーマにしたがってやり始めた。午後の5・6校時を使った。インタビューもあちこちでなされたが、時々乱暴な受け答えや素っ気ない答え方をする子が見受けられたので、その子の側に行ってその都度注意した。アンケート用紙もたくさんできていたので、それにも解答しながら自分のこともやっていくというので、静かな中にもとても活気があった時間を過ごした。3時半を過ぎて放課後の時間となったがプラスバンド部の子どもたち8人が教室に帰ってくるやいなや、子どもたちが殺到して、自分の質問に答えてもらおうと順番待ちでインタビューしたりアンケート用紙を渡していた。

先生方にアンケートを出した子どもたちは、一人一人の先生にお願いして回ったが、「忙しいので後で。」と言われたりして、集めるのに何日もかかっていた。

10月11日(金) 1時間…そろそろ調査した材料が揃ってきたので、調査報告書の「まえおき」になる部分を書かせようとした。が、子どもたちはなかなか思うように書けなかった。子どもたちの調査していることが多様で、私の考える例文では十分に対応できなかったのである。なんとか書かせたが、強引すぎたと後で反省した。

10月14日(月) 2時間…調査報告書を書くための手引きを与えて、下書きを国語のノートに書かせた。わからない子にはその子のテーマと内容にそって一人一人説明していった。なんとかわかったようで、鉛筆がすらすら動き出した。子どもたちは、手引きにそって、下書きをしていった。書くことがわからなくなると相談にきた。

10月15日(火) 1時間…田中君は、いつの間にか自分

の分担したテーマを変更し、私が借りてきた本、『学校読書調査25年…あすの読書教育を考える…』（松任谷彦四郎編集，毎日新聞社，昭和55年）を読んで、「2，不読児“本ばなれ”か「本ざらい」か」（岡田滋男95～101頁）のところのグラフを写していたので、それを参考にし、本を読まない理由をアンケート調査することにした。ただし、今の学級の子どもたちはよく本を読んでいるので、以前読まなかったときのことを思い出して、書いてもらうことにした。5年4組の隣にある学級は6年1組なので、6年生の読書生活も知るために、同じようにアンケート調査することにした。この調査も大変役に立った。

藤原君，野村君，高橋君は，各学級の蔵書数を調査することを付け加えた。この子達のように，調査しているうちにもっと内容を増やした方がいいと思った子はどんどん増やしていった。

10月16日(水) 2時間…下書きが終わって，1/3の子どもが清書段階になった。下書きは，国語のノートに合わせて縦書きだったが，清書は，印刷原稿とするためB4版の大きさのファックス原紙に横書きにさせた。子どもたちは，戸惑うかと思いのほかスムーズに書き進め，イラストを入れ，レイアウトも様々に工夫していた。報告書を書いているうちに，内容を補足するためかもっと質問したくてインタビュー項目を増やしている子が多くなった。

10月18日(金) から10月25日(金)までの間に，段々と清書ができあがってきた。

⑥できあがった子どもたちの作品

一人2頁～6頁の分量で，全員が自分の報告書を完成した。文体および図表やイラストを工夫してすばらしい紙面ができあがった。すべてを紹介できないので，根本

■さんの作品を紹介する。(本稿末尾参照)

⑦「5年生の読書生活研究」発表会

11月5日(火) 1時間…発表会のプログラムを渡した。このプログラムには，発表の順番と発表の仕方，聞き方の自己評価項目と「みんなの発表を聞いて」などを入れ

て、発表会の手引きになるようにした。

発表は、「調べた理由あるいは動機」「調査結果」「考察」の3つの部分で構成させた。「調査結果」は表やグラフを使って簡潔に説明させることにした。調査していても面白いエピソードがあったらそれも紹介してよいことにした。「考察」は分かったことを事実即して簡潔に述べさせるようにした。最後にこの調査研究をした全体的な感想を話してもよいことにした。

発表が全部で3分以内に終わるようにと指示した。発表会用の原稿を作っている子もいた。一人一人練習して発表会に臨んだ。

プログラム その1 11月6日…2時間 19人

5年4組のみんなの読書生活はどうだろう、どうしているのだろう。

プログラム その2 11月7日…1時間 8人

先生方や大人の人達の読書生活はどうなのだろう、どうだったのだろう。

プログラム その3 11月7日…1時間 12人

読む場所についての情報を知ろう。

子どもたちは友だちのたくさんの方の発表を、プログラムと発表原稿を見比べ、聞き比べながら参加した。

⑧読書生活をふり返る

12月13日(金), 14日(土), 16日(月) 3時間…自分の読書生活をふり返る文章を書かせた。子どもたちの書いた文章を読むと、自分の読書生活をかなり客観的にとらえられているように思われる。すべてを紹介できないので、千葉■■■■さんの作品を紹介する。(本稿末尾参照)

4. 全体の流れ

この単元で実際にかかった時間をまとめると、早い子で22時間、遅い子で28時間であった。単元全体の流れはおおよそ次のようになる。

第一次 自分の読書生活をふり返る。

・各自「読書記録」から、今までに読んだ本のリストを作る。 …1時間

・読んだ本を分類して、自分の読書傾向を探る。 …1時間

・教師の読書生活を聞いて、自分の読書生活をふり返る。 …1時間

第二次 調査報告書【5年生の読書生活研究】を作る。

・調査報告書を書くためのテーマと分担を決める。 …1時間

・各自の分担したテーマにしたがって調査する。 …3時間

・調査報告書【5年生の読書生活研究】にまとめる。 …9時間～15時間

第三次 5年生の読書生活研究発表会をする。 …3時間

第四次 自分の読書生活をふり返る。 …3時間

5. 終わりに

この単元の学習活動をする過程で子どもたちは、他の人の読書生活を知って、読書の楽しみや働きについての認識が広がり、自分の読書範囲が広がったようである。書店や公民館の図書室にどんな本がどんな所においてあるかわかって、書店や公民館の図書室がより身近なものになったようである。もともと読書好きであった子ども以外にも、本を借りにいく子が増えたこともうれしいことである。

なお、教科書【国語五下・大地】(光村図書, 1995年文部省検定済)所収の作文単元「調査したことを…みんなの読書生活」(26～31頁)は、この単元「5年生の読書生活研究」をもとにして作成されたものであり、この単元展開の中で生まれた竹沢千恵さんの作品が掲載されている。

五年生の読書生活

アンケート調査

大人の人のこと、この本について

五年生の読書生活を
知るにあたり、私は
子どもではなく大人の
人に昔の本について
調べたことにしました。



このテーマにしたのは、私が
いつも本と読んかいと昔は
どういふ本があるのかと思
調べたからだからです。



私はこのテーマを調べたために
アンケート調査方法で10月8日から
10月14日までにアンケートを
書いてもらいました。



アンケート結果

今風な、毎月四冊は、三冊は、 まじまじと読んでいます。	二冊は、読んでいます。	一冊は、読んでいます。	読んでいません。
10人	10人	10人	10人

アンケート結果

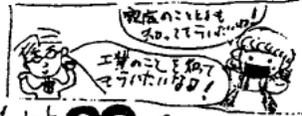
昔、昔好だった本を書いてもらいました。
私たちがどういふ本を読んだらいいか。
どういふ本を読んでもいいかという質問で大変
嬉しいことがあつたので紹介します。
それは、ほとんどの人が歴史と答えたということです。

その本について調べました。
小学生のころの本を思い出してもらいました。
昔、昔好だった本を書いてもらいました。
私たちがどういふ本を読んだらいいか。
どういふ本を読んでもいいかという質問で大変
嬉しいことがあつたので紹介します。
それは、ほとんどの人が歴史と答えたということです。

私は社会のカルチャー・科学だと思っていました。



なぜかといふと、みんな物語とかを読んでいるので
社会のこととかを知ってほしいと思ったかなど
考えたからです。



クラスの人気は**39**名
(男子は21名、女子は18名)で、その中のうち
集まった数は男子が**20**名、女子は**18**名
でした。1人だけ忘れてしまいました。

ご迷惑
だとは思
いません!



でも、とてもいい結果
になったよ!

コミュニケーション過程としての 国語科の授業とその記述スタイルについて*

上越教育大学 松本 修**

問題の所在

授業をコミュニケーション過程としてとらえるとき、国語科の授業は、極めて錯綜した過程として把握される。コミュニケーション過程そのものが、言語を媒介とした不思議な実践であるということが第一に指摘できる。第二に、国語科の授業は、そのコミュニケーション能力を高めることを目的にしており、いわばコミュニケーション過程の概念的把握を先取りすることを要請されているということが指摘できる。自覚的であるか否かを問わず、本質的に国語科の授業はメタ・コミュニケーション過程となる。第三に、国語科の授業においては、教師-生徒以外の第三者の言語表現がテキストとして介在することが多く、その介在を前提にしたコミュニケーション過程は、さらに多階的に複雑さを増すということが指摘できる。第四に、授業には「評価」が介入することが必須であるということが指摘できる。「評価」という過程は、通常のコミュニケーションにも含まれているものではあるが、授業における評価は典型的にコミュニケーション過程そのものへの再帰的言及という性格を持つコミュニケーション過程であり、メタ・コミュニケーション過程の一型をなす。第五に、授業の実践記録ないし実践研究は、授業というコミュニケーション過程において残された音声、文字資料を媒介として、授業者ないし研究主体

が他者に向けて当該のコミュニケーション過程についてのコミュニケーションを図る媒体であり、もう一つの過程が付け加わるということであることが指摘できる。

このようなコミュニケーション過程の錯綜を念頭におき、どのような媒体として実践論文を位置づけるか、ということの問題として把握する。この問題について考えることは、国語科の授業というものを考えるための基本的視座を確認する試みともなる。

検討の方向

第一から第四の点については、「他我問題」を機軸にした哲学的コミュニケーション論において検討されており、その成果をもとに授業のコミュニケーション過程を素描する作業が行われ得る。また、第二から第四の点については、具体的な授業場面に見られるディスコミュニケーションの実例を、哲学的コミュニケーション論を基礎に分析検討することで、国語科授業におけるコミュニケーション過程の様々な階層とそれぞれの階層に対応するコミュニケーション戦略を考察するという方法が考えられる。第五の点については、コミュニケーション過程としての授業の記録というテキストが、授業者、研究主体、そのテキストの読者にとってどのような意味を持ち得るのかを、かかわる主体の関与のしかた、姿勢を考慮に入れることで、「報告」「研究」というように大別されているごときテキストのタイプを分類し、どのようなタイプが実践上の意義を持つのかを検討するというような方向が考えられる。

* On teaching Japanese as a communication process and the style to use in describing this teaching method.

**MATSUMOTO, Osamu (Joetsu University of Education)

本論においては、このうち授業のコミュニケーション過程の素描と第五の点に対応する問題の整理とを行うことで、「国語科実践研究」の記述のしかたについて、提案を行うことを目的とする。

国語科授業のコミュニケーション過程

人間がいかにして他者の感覚、認識、言語を理解するのか、という問いは、哲学領域では「他我問題」と呼ばれ、様々な検討がなされてきた。この「他我問題」は、国語科授業の成立にとって重要である。「他者は知り得ない」という結論では授業は成立しないし、知り得るとすれば、「どのような形で知り得るのか」が明らかでなければ、授業を通じていかなる活動を行ったらよいのか、また、現に行っているのかがわからないからである。「他我問題」の検討においては、痛みの感覚や、数学の計算規則などが問題になり、国語科の授業で問題となるような複雑な言語表現は問題にされないが、これは単純化・純粋化のためであって、含まれる問題は同じである。

人間は他者の経験を共有することはできない。この絶対的条件のもとで、しかし我々は他者の経験について何かを言うという実践を現に行っている。これがなぜ可能なのか、という問いが「他我問題」に他ならない。

大森莊蔵が提示する解決は次のように略述できる⁽¹⁾。

- ・自己の経験から他者の経験を推し量るという「類推説」は、他者が絶対的に自己から隔てられているという前提により成立しない。(ここには内観introspectionによる証言が信用できないという、国語科教育にかかわるもう一つの重要な問題が含まれているが、これについては後述する)
- ・他者の行動(腹痛に伴う呻きなど)を他者の腹痛の意味とする、という行動主義は、本来心的経験にかかわる問題をすりかえている。
- ・感情移入を原理とする他我経験の構成というフッサールの解決は、他者を私と同様のものとして移植するという「類推説」同様の前提やふりをおかしている。

これらの問題を解決するのは以下の意味制作説である。

・「彼は腹が痛い」という意味を「私は腹が痛い」からの類推により、いわば主語の置き換えによって「制作」し、それを数学の法則などと同様な「思考の意味」として把握する。思考の意味とは、知覚の意味とは異なり、コミュニケーションのやりとりによって形成される知性的理解にかかる意味である。

このような把握にかかれば、深刻な他我問題も、「他者の心あるいは意識とは理論概念の一種だ」⁽²⁾という形で簡明に説明される。ここで重要なのは、他我問題の解決は、ひとえに自他の言語的コミュニケーション実践にかかっているということである。そして、現実にはコミュニケーション実践があり、問題はそこに派生するわけであるから、コミュニケーション実践には、そのような問題を誘発する原因が含まれているということである。国語科の授業は、このコミュニケーション実践の質の向上を狙うものであろうから、当然、他我問題に象徴されるようなコミュニケーションの内蔵する問題を焦点化し、解決するというものでなくてはなるまい。もちろん、「直観的に良質な言語的コミュニケーションの体験を積み重ねれば、自然にそのような問題を解決することになる」という態度も有り得ようが、そのような素朴な態度は、ここでの「実践研究の様式を問題にする」というような研究的関心には背馳するものであろう。このコミュニケーション実践の過程に内蔵される問題のいくつかを提示するために、大森の論にある一種の飛躍を、大澤真幸の議論⁽³⁾によって補ってみよう。

まず、なぜ自己が、そして他者がなければならないかという問題がある。これについての大澤の議論はおおよそ次のようなものである。

ものやことは心的な現象として私に生起し「世界」を形づくる。このこと自体は独我論的であるが、触覚が触る感覚と触られている感覚によってなりたつように、心的現象は能動性と受動性の二重性を持って生起する。私が存在することとまったく同時に他者の存在は含意されている。

このような自己と他者の同時性、相互規定性は、自己

という一つの存在がコミュニケーションを実践するのではなく、むしろコミュニケーションの実践によって自己も他者も与えられるのだということにつながる。このことは、コミュニケーションの実践を通じて、またその意図的な変容を通じて、自己を成長させていこうとする、ある意味での健全な国語教育観に合致する。国語科の授業は、つねに自己の与えられ方を自己確認するような過程として把握可能である。

次に、コミュニケーション実践の積み重ねによって「思考的意味」が形成されるといっても、現実には（個体発生的には）数学の諸規則を突然理解するなどということはないのであるから、共有される思考的意味を支える権威が存在しなければならないという問題がある。これについて大澤は次のように説明する。

私と同時に与えられ対面している他者を、積極的に捉えようとするとき自己意識が全面に立ち、他者はかえって後退し、遠ざかってしまう。このため、むしろ他者が現前していたという過去性を帯びた他者が分離し、三人称として超越的色彩を帯びる。この「第三者の審級」は、自他の相互規定性によって公共的なものとなり、権威を構成する。

この権威は、授業場面において教師が体现するそれである。このことについて大澤はこう述べる。

私にとって権威ある他者は、私を教育することができる者である。私は、彼が私の行為の妥当性／非妥当性を決定することができることを認めざるをえない。それゆえ、彼によって私の行為が訂正されたならば、私はこれに従わざるを得ない。こうして、教育が実現する⁽⁴⁾。

ただ、現実の授業場面における教師は、第三者の審級に位置づけられているばかりでなく、現実の自他関係の中にも位置づけられている。しかも、授業において「教育」を成立させようとする権威の所在たる第三者は教室に立つ教師以外にも想定される。扱う教材の著者や、教材にかかわる諸テキストの著者等であり、問題はさらに複雑化する。しかし、いずれにせよ、国語科授業におけるコミュニ

ケーション実践においては、大森の言う思考的意味の成立、共有される知性的・理論的な認識の成立をめざして、何らかの権威を構成しつつ自他の相互的理解を作り出していかなければならないということにはなる。

とりあえず以上のような素描によって、国語科授業のコミュニケーション過程が想定されるとき、国語科授業における教師のコミュニケーション戦略は、上述の思考的意味の成立、しかも単に従属すべき規則としてのそれではなく、自己認識・他者認識を深め、その間のコミュニケーション実践を改善するような不断の実践の積み重ねを自らに要求するような思考的意味の成立を目指すものとなるだろう。ここでは、教師は、重層的・多階的に絡み合うコミュニケーション実践のどのような部分に意図的に関与するのかをあらかじめ意識していなくては、コミュニケーション過程の錯雑に埋没してしまいかねない。先述したような素朴な態度に安住することも一つの戦略だが、それは少なくとも実践研究論文を書く人の態度ではない。

「教師としての自分は、コミュニケーション過程のどの部分にどのように働きかけ、どのような変容を得ようとしたのか」、また、「その試みは成功したのか」というような認識を教師が持つことが、実践研究の前提として要請される。この観点は、従来の国語科学力論、目標論、評価論とかかわりつつも、異なった側面をなす。従来の国語科学力論、目標論、評価論は、国語科授業の過程そのものとは別の場所で構想され、授業に持ち込まれるものであったが、ここでいうメタ・コミュニケーション的観点は、初めから国語科の授業過程に内在しつつ検討されるものだからだ。このことは、授業実践に対して授業者の持つ「授業は教室において生まれる」というような直観的認識とも符合する。ある特定の学習者をめぐる人間関係の問題といった一見国語科にかかわりのなさそうな具体的契機も、この観点からは十分教師の意図を構成する材料となりうる。あるコミュニケーション状況を変えるコミュニケーション実践とは、コミュニケーションにおける自他関係の反省的把握とその変容を促す、言語

能力に直接かかわる実践でありうるからだ。ただ、それを媒介するのが言語的教材であり、言語的活動であるということは要請されようが。

この観点から見たとき、教師は実践研究論文において次のような内容を提示する必要がある。

①学習者のコミュニケーション実践に欠けている点は何か。②それはコミュニケーション過程のどの部分にかかわるか。③どのような変容を期待するか。④どのように働きかけることで変容を促すか。⑤授業の過程はどのようなであったか。⑥授業実践の結果、どのような変容が見られたか。

これらの提示があれば、コミュニケーション過程の素描に対応したものとなろう。これらの内容は、従来の実践研究における「学習者の実態」や「指導目標」や「評価」等などの項目にほぼ対応する。ただコミュニケーション過程への顧慮を加えたものとも言えるが、そのこの意味は、既に述べた通り重要である。この立場からは、当該のコミュニケーション実践に関わらない外在的な指導目標は考えられない。単に学習目標などと置き換えればすむという問題ではなく、授業を行う教師の関与こそが重要になるのである。そして、このような形式をとろうとする場合、従来の実践研究の抱えてきた問題が、より明瞭に顕在化する。それは、コミュニケーション実践における当事者が観察者の立場に立てるのかということであり、評価が可能であるか、ということである。

報告は可能か

先に、「報告」「研究」というように大別されているごときテキストのタイプを分類し、どのようなタイプが実践上の意義を持つのかを検討する」という方向をたてておいた。しかし、国語科授業のコミュニケーション過程の素描を経た今、このような作業の意味を問い直すことが要請されよう。国語教師はそのコミュニケーション過程の中に、自他の二項関係および第三者の審級のいずれにもかかわって参加しており、そのような立場から当該のコミュニケーション過程を「報告」として記述する

ことが可能かという問題が先だって検討される必要が生じる。この問題には、端的に次のように答えることができる。いかなるコミュニケーション過程においてもその過程に全く関与しない観察者は有り得ず、その意味で純粋な報告は不可能である、と。そもそも純粋な報告とは、報告する主体の意味づけを控えて、報告の受け手の意味づけを期待するというような行為であろうから、すでに素描したような性質を持つ授業というものの「報告」を教師が行うということ自体が矛盾であると考えられる。また、コミュニケーション過程に無関係な「第三者」とは、自己でも他者でも第三者の審級にある者でもない者のことであり、それはコミュニケーション過程から完全に隔離され、目隠しされた存在であり、むしろ存在ですら有り得ない⁵⁾。

もちろん、なるべく客観的な記述を心掛けるということの常識的な重要さは認められよう。実践論文にはたとえば「食い入るように見つめていた」「熱心に聞き入っていた」「暖かい雰囲気だった」というような主観的記述がまぎれこむが、こうした記述を避けるというのは、一種のマナーであろう。ただ、このように書かずにはいられない授業者の主体的関与がそこにあるからこそ、こうした記述が現れてしまうのであり、マナーを守っても授業者の関与的特性が減却されるというものではない。

このことを確認するために、筆者自身の二つの実践論文を検討してみたい。一つは、授業段階で提出された生徒たちの批評文を授業者自身の恣意的解釈に委ねたまま、実践報告としてよいのか、という思いから、生徒の一人に友人たちの批評文の解釈・解説を書いてもらい、それを媒介として、授業を検討したものである⁶⁾。いわば評価の一段階を、授業者から見た他者としての生徒に委ねた形であるが、これは客観的な記述につながった、というよりも、単にコミュニケーション過程を複雑にただけで、筆者の授業にたいする自己評価のアリバイとして働いたと今は判断できる。もう一つは、小説作品の部分的解釈を要求したワークシートの記述によって、生徒の持つ解釈とその根拠の特質を探ろうとした研究授業をま

とめたものである。その目的のために、小説教材の内容読解や読解の方法についての指導を欠いている。いわば実態調査である⁽⁷⁾。この論文においては生徒の実態の把握のための資料を得るといふ目的はほぼ達成されたとは思いますが、筆者自身が国語科の指導を行ってきた生徒たちが対象になっており、〈読み〉にかかわる筆者の考え方がそれまでのコミュニケーション実践を通じて生徒に影響しているのは避けられない。また、部分的な読解にかかわる質問は、すでにその小説のどこをとりあげ、どのようなレベルに光をあてているか、という、それ自体が解釈の枠組みとして機能する側面を持っており、このことも原理的に避けられない。この授業のあと、筆者は調査結果を生徒自身の資料として還元し、その上で、作品の読みがどう変容するかをさらに確かめたいという願望をもったが、現時点からみれば、むしろそのような積極的な関与を行うべきであったということになる。見かけ上の客観性は、この領域ではほとんど意味を持たない。

結局の所、授業のようなコミュニケーション実践にかかわる内容を持つ「実践論文」は、もともと他者に自己の評価的な自己認識をも含めてコミュニケーション過程に関する記述を提示し、それについての他者からの反応を得ようとするコミュニケーション実践である以上、単純な「報告」ではありえない。それはことの性格上「研究」なのであり、「実践論文」は「実践研究論文」として統一的に把握されるべきだ、ということになる。これは、たとえば臨床精神科医のケーススタディに比せられよう。精神科医師としての自らの治療意図と治療行為の責任を全く顧慮外とした、純粋な報告などというのは想像できない。ケーススタディがこうした性質を持つことと、先に触れた「内観introspection」が信じられないということとは別の問題である。内観が信じられないとは、自己・他者を素朴な日常的レベルで認識しているとき、他者の自己反省に基づく実感の証言の真实性は、すでに見た他我問題の性質から、信じられないということである。検討してきたように、授業者は自ら積極的に国語科授業というコミュニケーション実践に関わる存在

であり、そのことによって、授業を検討する資格を持つ。この立場から、自らの実践の意義を自らの評価を必然的に内包する研究論文として提示し、その読み手との間に、自らの論文というテキストを媒介とするコミュニケーション実践を改めて行うというのが、実践研究論文というものの持つ意義であろう。授業者の自己評価は、単純な内観に基づくものではない。学習者とのコミュニケーション過程に原理的にもまた多くの場合意図的にも含まれている評価的内容に基づくものである。もちろんここでも、「大部分の生徒には読みの力がついたと思う」というような、単純な内観による評価めいたものを提示しないというマナーは守られるべきであろう。

実践研究論文の意義

実践研究論文は、授業というコミュニケーション過程における自らのある意図をもった実践を評価を含みつつ記述し、授業とはいったん切断された、もう一つのコミュニケーション実践を行うためのテキストである。ここでは、論文の読み手による反応とそれに対する書き手の反応とからなるコミュニケーションが行われる。書き手自身が第一の読み手となるのは無論だが、やはり多くの他者との関わりが期待される。だからこそ、雑誌、学会誌、著作等を媒体として多くの論文が現に発表されていると考えられる。このとき、教師は自らの実践の全体を把握してほしいと望むものである。しかし、そのような望みは、単元全体や多くの単元群を全体として提示するという形でしか実現され得ず、結果的に膨大な規模を持つものとなりやすい。これも一つの形であろうが、多くの教師にとっては望むことのできない形であり、授業研究上の試みの一つ一つはむしろささやかなものであることを考慮すれば、学会誌のような媒体に発表される論文は、授業の全体、単元の全体に拘泥せず、局所にかかわるものであった方が望ましいと考える。もともとコミュニケーション実践において全体的他者理解などというものは有り得ず、むしろ小さなコミュニケーション実践の蓄積によってこそ、親しい他者像というようなものが形成

されるものであることは、コミュニケーションの本質から導かれよう。そしてまた、授業の全体を提示しようという態度は、自らの信念を語る態度に傾向としては通じやすい。読み手にとっては信念を検討すること、信念と残された実践とを比較検討することの意義があり、このような大部の実践研究が残される意義も理解する。ただ、このような態度が、短い研究論文にそのまま持ち込まれては、論文というテキストを媒介とするコミュニケーション実践は成功しがたいであろう。それは結果的に素朴な内観の報告とかわらないことになる。

おわりに——授業過程の記録——

最後に、具体的なことを指摘しておきたい。短い実践研究論文においては、授業過程の詳細な記録は提示できない、という問題である。現在では一般に授業過程の記録を取る場合、ビデオに録画し、プロトコルとして文字起こしをするという作業が行われる。学習者が残した文字資料（提出物）とプロトコルから、授業者の意図に関わって重要だと思われる資料が授業者によって選択されて提示される形しか、研究論文においては考えられまい。ある場合には統計的な処理等が施されて提示されることもある。このことの恣意性を気にすると、膨大な資料そのものの提示という形になる。生の資料を授業者が保存し、いつでも提示できるようにしておくことは意義あることであろう。ただ、このことの恣意性については、既に見たような理由から神経質にならなくても良いものと思う。授業実践の質そのものへの評価は、主として教師の自己評価が適切であるか否かに向けられるのであり、全体としていかに周到であるか否かではない、少なくとも実践研究論文においてはそうではない、ということも理由である。実践されたコミュニケーションというのは偶有的なものであり、他の形でもありえた中での一つの形である。その他に可能だった形を想定しつつ、結果についての的確な自己評価が提示されていることの方が大切である。論文の読み手もまた、他に有り得た実践の形、他に有り得た論文の形を想定しつつ、論文への解釈・評

価を形成していくことになるのである。

注

(1) 大森莊蔵 「他我問題に訣別」『岩波講座現代社会学 3 他者・関係・コミュニケーション』岩波書店1995. pp. 39-58. の論点をまとめた。

(2) 前掲, pp. 55.

(3) ここでの検討は、主として次の論文による。

大澤真幸 「コミュニケーションと規則—規則随順性の本態—」『意味と他者性』勁草書房 1994. pp. 3-98.

ただし、同書所収の他の諸論文及び次の論文を適宜参照した。

大澤真幸 「他者・関係・コミュニケーション」『岩波講座現代社会学 3 他者・関係・コミュニケーション』前掲, pp. 1-38.

(4) 大澤真幸 「コミュニケーションと規則—規則随順性の本態—」前掲, p. 86.

(5) このことについては、大澤が前掲論文において、量子力学におけるシュレジンガーの猫のパラドクスやロビンソン・クルーソーのパラドクスを例に詳しい説明を行っている。参照されたい。

(6) 松本修・鈴木敬子 「自由な「読み」の授業—「城の崎にて」の表層を読む—」『月刊国語教育研究』日本国語教育学会 1986. 1. pp 29-35.

(7) 松本修 「小説作品の意味づけにおける生徒の意識—吉行淳之介「童謡」をどう読んだか—」『国語科教育第41集』全国大学国語教育学会 1994. 3. pp. 59-66.

参考文献

クリプキ・S, 黒崎宏訳『ウイトゲンシュタインのパラドクス』産業図書1983. (1982)

飯田隆 「言語哲学大全Ⅱ意味と様相(上)」勁草書房 1989.

野家啓一 「言語行為の現象学」勁草書房 1993.

橋元良明 「背理のコミュニケーション」勁草書房 1989.

「授業実践の研究・報告」の記述のあり方*

奈良教育大学 増田 信一**

「授業実践の研究・報告」の難しさ

日本読書学会の会員の多くは、小学校や中学校の教師であるのに、学会誌「読書科学」に掲載される「原著論文」や「授業記録」に載るのは、ごく少数でしかない。小学校や中学校の会員の「読書科学」への投稿が少ないのも事実だが、それにしても掲載されるのが少な過ぎると、私は思う。

教育現場の教師の中にも、投稿してくださる人はいるのだが、審査の過程で落とされてしまうものが多過ぎるために、掲載されるまでに至らないものが多いことを、貴方をご存じだろうか。

私は、二十年ほど、学会誌の編集委員を経験してきただけに、その経験からみて、せっかく投稿しても採択されないものが多いことをとても残念に思う。そこで、どのような意図で、どのように書いたら、選に残るものにするのできるのかという観点で、この文章を書くことにする。

小中学校の会員の多くは、学術論文の書き方に慣れていないし、書き方も分かっていない場合が多い。学生時代に卒業論文を書いても、それが学術論文として認められるレベルに達している例は、ほとんどないといってよいほど、学術論文のレベルは高いことを、まず、自覚していただきたい。

日本読書学会の機関誌「読書科学」は、学術雑誌であり、投稿された論文に対して、複数の審査員の査読を経

て、採否が決まるのであるが、審査は次の三段階に分けられている。

- A. 採択（その道の専門家複数の審査員が一致して、採択すると判定したもの。こういう例はきわめて少ない。）
- B. 条件付き採択（何項目かの修正すべき点を審査員が示し、投稿者に返送され、投稿者が修正したものを再提出し、再審査を受け、採択に値すると判定されたもの。）
- C. 不採択（審査員が一致して、採択するに値しないと判定したもの。不採択の理由を示さない場合が多い。）

この中で数的に多いのはBであるが、修正すべき条件を満たして再提出される例はあまり多くない。「自分の研究のレベルではだめか」と諦めてしまうか、努力してはみたが、満足できる内容に達することができなかつたと自分で勝手に判断して、投げ出してしまうケースが、そのほとんどである。

再提出したとしても、「修正すべき点」が投稿者によく理解されないままに修正したり、その点については十分に答えられていないと審査員に判定されると、さらに「修正すべき点」を明示して返送される。ここまでくれば、あと一步の努力で合格するのだが、そうは思えないで、「やっぱりだめか」と諦めてしまう人もいる。

指摘された部分を精いっぱい修正して、論理が通るように直したものを再提出すれば、たとえ、採択されなくても、より詳しい指示を添付して返送されるから、自分の研究が大きく飛躍するチャンスなのに、それを生かせずじまいにしてしまうのは惜しいことである。

* My advice on writing research studies and reports on practice teaching.

**MASUDA, Shinichi (Nara University of Education)

このように見てくると、「読書科学」に投稿する前に周囲の研究仲間や先輩に読んで、意見を言ってもらい、推敲を重ねておいたほうがよいことが分かる。このような経過を経たものでも、一回でAランクの判定をもらえることは、決して多くはないのである。こういうことを知っている、一回や二回落とされても、さらに挑戦しようという姿勢が身につくはずである。

「研究目標」の立て方

論文の善し悪しは、研究目標を見れば、およそその程度のものなのかは、審査員の目には見えてしまう。それほどに、研究目標の如何は重要なものである。以下、望まじからざる例を列挙してみる。

1. 研究目標には、取り上げようとする問題についての問題意識の高さが大切なのに、それを考えずに、自分の実践したことを知ってもらいたいという意識が先行して、客観的に見て重要とは思えない目標にとどまっているもの。
2. 学会誌の性格からして、その時代の読書教育の研究の動向にマッチしたものが歓迎される。それなのに、一時代も二時代も前に話題となったことについて、さほど新味も感じられない研究目標でしかないと判断されてしまうもの。
3. 話題そのものはその時代の研究動向に対応しているも、取り組む姿勢が旧態依然としていて、共感を誘わないもの。読書教育の全体像をしっかりと認識できていないし、その認識が大きくずれているとしか判断できないもの。
4. 目標そのものには新味があり、重要性が感じられるが、条件整備や実践の積み重ねがなく、思い込みが激しくて、独りよがりの感を免れないもの。一回だけの試行的なものではなく、もっと時間をかけて磨きをかけて欲しいもの。

要は、これらの条件を全部クリアできればよいのであるが、これは、けっこう難しいことなのである。読書教育に関するさまざまな文献に親しんで、自分の目を肥や

しておくことと、自分の文章を客観的に判断できるように日頃から努力していただきたい。

私は四十年間の教師生活を通して、「何を書きたいのか」というテーマ性を鍛え、磨くことに、意を用いてきたが、小学生・中学生・大学生たちの作文・読書感想文・レポートなどを読み進むにしたがって、書き手のテーマ如何が、最も大切であると思うようになった。このことは、文字言語でも音声言語でも同じである。

従来の国語科の指導や学校教育の全ての面で、個性を尊重する教育が欠落してきた反省として、最近になって個性の尊重が叫ばれつつあるが、その指導法については未開拓の分野が多い。これは、日本の学校教育が、明治以来、近代国家の成員として役立つ人材の育成に力点を置いてきた悪い伝統を拭いきれなかったことに、最大の原因があると思われる。

明治以来ずっと、上意下達的な教育に重点が置かれたために、自己の考えをしっかりと形成する面の教育が弱すぎたのである。

このような歴史的な背景もあって、子どもに対する教育の前に、教師自身がしっかりと研究目標を立てようとする練習を積んでこなかったとも言えよう。投稿論文や報告を書くに当たって、自分は読書教育界に何を提案しようとするのか、自問自答を繰り返して練り上げていられることをお勧めする。

「読書科学」という学会誌は、日本の読書科学をより科学的に前進させようとする大きな使命を担っているのだという自覚を、学会員各位がしっかり持っていただければ、この学会誌の前途は明るくなる。それぞれの異なる研究的な立場から、このような思いで、学会誌に対面していただけたらよいと、私は思っている。

この際、過去の「読書科学」に掲載された論考に目を通して、それぞれの論考がどのような視点で書かれているのか一つ一つに当たって、検討してみられることをお勧めしたい。

「全体構成」の仕方

ここで、具体例を挙げて、構成の仕方について考察していくことにする。具体例は、「読書科学」第17巻3・4合併号（昭和49年3月30日発行）に掲載された嶋路和夫の「実践記録 国語科における読書指導単元の再構成と長編読書の指導」である。誌面の都合上、要点を拾い出して、文意を判断できる程度に引用する。なお、詳しく知りたい方は「読書科学」のバックナンバーをご覧ください。（傍線部と①～⑧は私が新たにつけたものである。）

1. 研究のねらい

①わたしは、長編文学の読書指導の重要性を強調し、その具体的な展開のあり方を探り求めてきた。そして、次の諸点がある程度明らかになった。……

そこで②今回は、これらの成果の上に立って、国語教科書の読書単元を検討し、長編読書を中核にすえた読書単元を編成し直して、その展開方法を確立しようとする試みである。

読書指導の重要性は叫ばれてはいるが、その具体的な方法になると、いまだ漠とした域を脱してない。その多くが「教科書教材→他の教材（文章・短編読み物）」といった図式である。……③このような発想を逆転してはどうか。わたしは、長編図書を学習の中核にすえた読書単元構成を提唱したい。

2. 教科書の読書教材

5社とも、読書指導の重要性は認識しているようである。いずれも、「読むこと」の単元に含めながらも、「読書単元」を特設して、読書活動の指導が行なえるようにしている。では、④具体的に、その読書単元全体の配列、数、構成、内容等はどうなっているのだろうか。各社のものを概観してみると、……（以下省略）

- (1) 単元構成について（2項目）
- (2) 中心教材について（4項目）
- (3) 紹介されている図書について（2項目）

3. 読書単元展開の現状

- (1) 教科書の中心教材に重点を置く方法
- (2) 補充教材に重点を置く方法

(1)は、依然として教科書中心の読解指導的な授業にあり勝ちであり、(2)は、補充教材が持ち込まれていても、教科書教材と同じように短編であり、教材が複数になった程度のことである。

⑤短編を中心教材にして、10時間前後もかけ、あと「こんな本がありますよ。読んでおきましょうね。」とつきはなすのでは、従来の読解指導と何ら変わらない。単元名が「読みましょう」から「読書しよう」となっただけで、その指導法は少しも改善されていないのである。

4. 長編読書を中核にすえた読書単元の再構成（そのモデルプラン）

(1) 単元名

- ア 「本を読もう」、「読書しよう」
- イ 「長い物語を読もう」、「長編物語を読もう」、「長い図書を読み通そう」、「長いノン・フィクションを読もう」
- ウ 「動物物語を読もう」、「伝記を読もう」、「事実物語を読もう」、「今江祥智（ある作家）の作品を読もう」、「民話を集めよう」、「観察記録を読もう」、「動物の記録を読もう」、「詩や作文集を読もう」

(2) 指導計画

ア 長編の集団読書を中心にする場合

- ① 教科書教材の読書指導
- ② 長編の集団読書指導
- ③ さらに各自の自由読書の指導

イ 長編の自由読書を中心とする場合

- ①教科書教材の読書指導
- ②長編の自由読書

(3) 実際例（長編の集団読書を中心にする場合）

- 学年 4年
- 単元名 「今江祥智の作品を読もう」
- 教材 (1) 『花はどこへ行った』（日書5年上）
- (2) 図書『わらいねこ』（理論社）

(3) 今江祥智著の他の図書

○目標 (1) 今江祥智のユーモアのある幻想的な世界を楽しく読み味わい、作者について考え合う。

(2) 長編を集団読書することによって、長編を読書する楽しさを体験させ、今後の読書生活を豊かにする。

○指導計画 (9時間配当)

① 第1次—教材『花はどこへ行った』(13ページの教材・研究として、5年の教科書教材を4年生へ)……(4時間)

1. はじめの通し読み(個人読書)
2. 読みのめあてを決める(集団読書)
3. めあてにそって読み読み味わう(集団読書)
4. 自由作業の発表。語句、文体、その他の語句指導など

② 第2次—図書『わらいねこ』(理論社版・184ページ)……(3時間・実際の読書活動は家庭で)

1. 読書のまえに—各自の構えづくり
2. 読書のとちゅうで—中間報告会
3. 読書のあとで—読後の話し合い

③ 第3次—今江祥智の作品(単行本)を自由読書……(2時間・実際の読書活動は家庭で)

1. 読書のまえに
2. 読書のあとで

○学習展開例 指導計画の第1次・3(めあてにそって読み味わう)の学習展開

(1) 本時のめあて

- 学級の読みのめあてにそって読み味わう。
- 幻想的な世界を楽しく読み味わう。

(2) 本時の学習展開

学習活動

1. 作品についての思いをはっきりする。
2. 物語の展開を確認する。
3. 題名、花、さかな のつながりについて話し合う。

4. この作品から読みとったことを発表し合う。

5. 今、いちばん心に残っている場面を朗読する。

○作業用紙例

(1) 第1次の読書活動で使用する。これは、「楽しい読書の記ろく」として、著者、書名、出版社、ページ数、読んだ話を記入させ、①読むまえに(題名について、題名から)、②初めの印象・感想(内容・表わし方などについて)一つぶやき、感想、③読みのめあて、④話し合ったあとの感想、⑤自由作業などの項目に記入させる。

(2) 第2次の読書活動では、読む前(予測)、読書の計画の実際、ひとくち感想、読後感などを記録させる。

○「ひとくち感想」の欄を取り出して、「しおり」に書き込むのも便利である。

(3) 第3次の読書活動で使用するもの

○ここでは形式を統一せず、更半紙を自由に使える。

⑥したがって、読書単元を再編成する方法として、次の方法が考えられる。

(1) 教科書教材から

- ① 教科書の「読書単元」を編成しなおす。
- ② 教科書の「読むこと」の教材から、適当なものを選び出し、それを組み入れて「読書単元」を編成する。

(2) 持ち込み教材から

○短編の集団読書用テキストや教師がプリントしたものなどを組み入れて「読書単元」を編成する。

こうした読書指導は、年間を通して、少なくとも学期に1回は確保できる(高学年では年間4回ぐらい)。日常の国語教育、中でも「読むこと」の指導を厳しく検討し、効果的な指導法を確立すれば、それだけの時間は用意できるし、また、そうしなければ読書指導とは名ばかりになる。

5. 長編の読書能力

⑦読書力を問題とする場合、当然、「長編の読書能力」

を重視しなければならない。長編は、短編では体験できない長編としてのよさがある。すばらしさがある。長編読みの読書体験が、読書生活を充実させ、向上させる重要な意義をもっている。さらにまた、一冊の長編を読み通す読書の喜びを体験することによって、読書力も発達する。このような読書体験をなんとしても、小学校時代に味わせなければならない。

わたしは、次の五つの能力を重視したい。

ア 遅速調整力 読みのリズム。

イ 持続力 読み通す力。

ウ 停留力 立ち止まる力。時には立ち止まり考える力。

エ イメージ構成力 描かれている長編の世界を構成する力。部分的なイメージを一連のものとしてつなぐ力。見える力。

オ 総活力 長編を読み終わった時、全体としてとらえ直せる力。まとめる力。

④これらの能力を、短編の読みの能力と区別して、長編の独自な能力として、系統的に指導する必要がある。そして、この指導は、長編読書の活動そのものの中で可能なのである。

6. まとめ（省略）

注（省略）

誌面の都合もあるので、主な点に絞って、問題点を明らかにしていく。

先ず、傍線①の部分である。自分の研究が読書教育の中のどこに位置を占めているのか、最初に明確にしておくべきである。私は、読書教育の全体像を見通すための「地図」があると仮定して、今回の研究はどこにどの程度の広がりや関連を持っているのかははっきりさせるべきだということを、いつも口にしてはいるが、①の部分はそれに当たる。

②の部分は、①の続きである。昭和五十年頃は、教科書の読書単元ばかりが話題となっていたので、その行き方に竿をさそうとした、嶋路和夫の「長編読書単元」は大きな話題となったのである。

③は問題提起であり、テーマの設定である。①・②との関連して述べられているので、きわめて明確であり、説得力もあってよい。

④は、教科書の読書単元の分析であり、おさえるべきところをきちんとおさえ得ている。自分が提唱しようとする「長編読書の指導」が教科書の読書単元とどう異なるのか整理できている。論理の組み立て方がしっかりしていて、分かりやすくなっている。

⑤は、教科書単元に対する正面切った批判である。「読解指導と何ら変わらない」という指摘は教科書単元がいかに駄目な存在に過ぎないかを明らかにしていて、胸のすく思いがする。

4の「読書単元の再編成」にしても、「単元名」のところも、内容的に異なる〈ア〉〈イ〉〈ウ〉の三段階の単元を示しているし、「指導計画」の〈ア〉では、①・②・③の三段階を位置づけ、さらに、〈イ〉で、①・②に展開させた上で、「実際例」に進んでいる。

「実際例」の構成も整然としていて、分かりやすくなっている。ただ、⑥以下の部分は、「作業用紙例」の内容とは別なので、小見出しが欲しいところである。「4. 長編読書の中核にすえた読書単元の再構成」全体のまとめの部分としての小見出し「読書単元を構成する方法」が入ると思う。

それはともかくとして、単元を実施していくそれぞれの段階に必然性が感じられて、説得力がある。この実践記録は、四百字詰め原稿用紙24枚の短いものであるが、無駄なく論理が展開し得ているのは、さすがである。こういう構成の仕方を学んで欲しいものである。

実際例を述べるに当たって特に注意して欲しいのは、必要事項は全て網羅することである。しかも、本誌の制限時数は四百字詰め原稿用紙30枚であるから、授業実践の経過だけを要領よくまとめなければならない。自分の感情を交える余地はまったくない。このことを徹底させて欲しいものである。

「結論」の出し方

最初にしっかりと「研究目標」を設定し、最後にそれと対応する価値の高い結論を述べることによって、論考は完結する。その対応が明快であるかどうかによって、論考の質の高さが決まってしまう。

ここに引用した嶋路和夫の論考では、①で「長編読書の重要さに着目し、具体的展開のあり方についての問題点を明らかにし」、②で「教科書の読書単元を検討し、長編読書を中核にすえた読書単元の展開方法を確立しよう」という意図から出発している。そして、結論の「5. 長編の読書能力」において、⑦で「長編の読書能力を重視しなければならない」として、⑧で、長編読書に独自の読書能力を提案しているわけである。

ここに例に挙げた論考では、論旨がきわめて明確に首尾一貫している。論文を書くに当たって第一に重視しなくてはならないのは、この点である。問題提起と結論とが一致していなくては、少なくとも論文の質は「低い」と判定される。

この論考の優れているのは、単に、長編読書の重要さを納得させるだけでなく、結論の中心を「読書能力」に置いている点である。これまで、長編読書の重要性を強調する例はあったが、具体例を示したり、読書単元の構成の仕方の提案程度で終わっていた。それを「読書能力」

にまで踏み込んでいる点が大切なのである。

この論考が掲載されてから、既に、二十年以上経過しているが、この面の研究は遅々として進んでいない。特に、「運速調整力」「持続力」「停留力」「イメージ構成力」「総括力」などをどうやって育てていけばよいのか、という方法面の研究がない。

平成時代に入って、情報教育の進展に対応して、読書教育の方向は、「情報読書」や「テーマ読書」に向かいつつあるのに、あえて、長編読書の研究を取り上げたのは、やりのこしてしまった、この面の研究も忘れないで欲しいという思いからである。

日本読書学会が昭和31年9月1日に発足してから、既に四十年が経過した。「読書科学」にはその長い間の研究成果がつまっているのだから、読書教育の研究を志す人は、「読書科学」のバックナンバーに当たって欲しいものである。

かつて、日本読書学会の二十五周年を記念して、「読書科学研究の25年」を特集した。私は「読書理論・読書指導を中心に」と題して、「読書科学」100号（第26巻第2号・昭和57年7月1日発行・68～76ページ）に執筆した。その中で、47の文献を紹介した。例示した嶋路和夫の論考もその一つである。

この小論を参考にされて、充実した実践研究や報告を寄せられることを期待したい。

日本読書学会会則 (1989年7月改正)

第1章 名称と事務所

- 第1条 本会は日本読書学会と称する。
- 第2条 本会の事務局は当分の間筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置く。

第2章 目的と事業

- 第3条 本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。
- 第4条 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。
1. 会員の研究促進を目的とする大会の開催。
 2. 会員の共同研究を目的とする部会の開催。
 3. 会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
 4. 読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
 5. 内外における関係諸団体との緊密な連絡。
 6. 会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
 7. 会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
 8. その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章 組織と運営

- 第5条 本会の会員は正会員、名誉会員および賛助会員とする。
- 正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み、常任理事会の承認を得、所定の会費を納入したものとす。
- 名誉会員は本会の運営に功労のあったもの、または本会の事業に財政的援助をしたもので、理事会が推薦したものとす。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。
- 賛助会員は本会の趣旨に賛同して、賛助会費を納入したものとす。
- 会員であって会員の義務を怠り、または不都合な行為をしたものは除名されることがある。
- 第6条 会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ、また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。
- 第7条 本会の事業を運営するために次の役員を置く。
1. 会 長 1 名
 2. 副 会 長 1 名
 3. 常任理事 若干名
 4. 理 事 若干名
 5. 監 事 2 名
- 第8条 理事及び監事は、正会員および名誉会員が互選

する。

理事長が運営上必要と認めるときは、前記の互選によるもののほか、正会員の内若干名を指名して、理事に加えることができる。

- 第9条 理事は理事会を構成し、本会の事業執行の責任を負う。
- 第10条 副理事長は理事の互選により選出し、理事長の任期終了とともに次期理事長となる。
- 理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し、会長事故あるときは、その職務を代行する。
- 第11条 常任理事は理事が互選する。
- 理事長が運営上必要と認めるときは、前項の互選によるもののほか、理事の内2名に限り指名して、理事会の承認を経て、常任理事に加えることができる。
- 常任理事会は理事長、副理事長及び常任理事によって構成する。
- 常任理事会は理事長の委託をうけ、本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。
- 第12条 監事は、本会の会計を監査する。
- 第13条 役員は任期は3年とし、4月1日から3年後の3月31日までとする。新役員は、旧役員の任期が最終となる年度内に、選挙によって決定する。
- 第14条 本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推薦による。
- 第15条 本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。
1. 事務局長 1 名
 2. 書 記 若干名
- 事務局職員に関する規定は別に定める。
- 第16条 本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。
- ## 第4章 会 計
- 第17条 本会の経費は会費、賛助会費、寄附金または補助金等によって支弁する。
- 第18条 会費は当分の年間額7,000円とし、毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。
- 第19条 本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。
- ## 第5章 雑 則
- 第20条 本会の会則の改正は総会において審議決定される。

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President : Shusuke Fukuzawa

President-elect : Takashi Kuwabara

EDITORS

Shinichi Ikeda	Mamoru Kaneko	Takahiko Sakamoto	Hisayoshi Shuto
Hajime Narushima	Katsumi Tokuda	James M. Furukawa	Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa	Toshimichi Ishihara	Yasuchika Imai	Nobuko Uchida
Takashi Ezure	Yoshitake Oshiro	Michio Onishi	Akira Okada
Norihiko Kitao	Keiko Kojima	Soichi Goto	Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai	Kazuko Takagi	Yasuhiko Tsukada	Genichiro Fukawa
Mariko Murai	Shozo Muraishi	Yoshitsugu Mochizuki	Jun Yamada
Hideo Yorozuya			

CONTENTS

Special Issue : Directions on Writing Research Studies and Reports on Practice Teaching.	
Views on the writing of practice-teaching research and reports ...GOTO, Tsuneyoshi	...121
The way to write practice-teaching research and reports (1):	
—Based on results of past case studies—SAWAMOTO, Kazuko ...127
Writing classroom reports in story formFUKAWA, Genichiro ...134
A study of reading in the daily life of a fifth grade class :	
—An example of the way to write a class report—UZUKI, Keiko ...140
On teaching Japanese as a communication process and the style	
to use in describing this teaching method MATSUMOTO, Osamu ...149
My advice on writing research studies and reports	
on practice teachingMASUDA, Shinichi ...155

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第40卷 第4号

会員頒布

〈通巻 第158号〉

平成8年12月1日 発行

編 集 日本読書学会編集委員会
 発 行 人 日本読書学会
 発 行 所 日本読書学会

〒112 東京都文京区大塚3-29-1 筑波大学学校教育研究室内 振替00160 8 3213番