

探究的な国語科授業の構想過程における 学校図書館員との「協働」の意義

古賀 洋一
(地域文化学科)

Significance of Teacher and School Librarian Collaboration for Fostering Inquiry Learning in National Language Instruction

Yoichi KOGA

キーワード：国語科授業 探究 高次の協働 学校図書館員 教師の学習

National Language Instruction, Inquiry Learning, High-end Collaboration, School Librarians, Teacher's Learning

1. 問題設定

近年、複数の情報を吟味し取捨選択し、絶えず自らの知識を更新することのできる学習者を育てるために、探究的な授業を各教科で行うことの必要性が指摘されている(幸田国広, 2020)。こうした授業を実現するうえで、テーマの設定や教材の選定、指導過程の組織などに困難が伴うことから、教師の授業構想力が改めて問われるようになってきている。一方では、教師の多くは教材の収集・選定に割く時間が不足しているとの指摘や、探究的な授業を志向する学力観や指導方法の知識を備えてないとの指摘も散見される(福岡淳子, 2015、正岡善美, 2020)。国語科においても、探究的な授業を教師一人で構想することは難しい状況であると推察される。

こうした問題に対して、稿者は、学校図書館員(学校司書および司書教諭、以下「図書館員」と)の「協働」による授業の構想に注目している。なぜなら、図書館先進国と言われる米国では、教科の授業を探究的なものへ転換していくために、図書館員を「情報リテラシーの専門家」として捉え直し、授業構想全体に関与させることが必要だと考えられる

ようになってきているからである(Montiel-Overall, P., 2005)。日本においても、公共図書館とは異なる学校図書館の役割を追究するなかで、図書館員が教科に関わることの必要性は早くから指摘され(塩見昇他, 1988)、実際の授業事例も報告されてきているからである(桑田てるみ他, 2009、稲井達也, 2014)。ただし、これらの研究では協働のあり様を類型化するものや、最終的な授業の形のみを示すもの、授業構想過程における図書館員の役割を教材の提案・提供に留めるものが多く、国語科授業の構想過程全体に渡る協働には着目が及んでいない。

それでは、探究的な国語科授業の構想過程全体における図書館員との協働とはどのようなものであり、そこにはどのような意義があるのか。本稿では、これら一連の問いについて論究してみたい。

なお、日本の制度では、学校図書館に関わる教職員として、主に教育を担う司書教諭と、サービスや運営を担う学校司書が併存している。ただし、司書教諭は学級・教科担任との兼任となる場合が多く、学校図書館に十分な時間を割くことはできないと言われている。一方では、学校教育での存在感を示し

劣悪な労働環境を改善するために、志ある学校司書が独自に教科との協働を図ってきたという歴史もある。また、2016年10月には文部科学省が「学校司書モデルカリキュラム」を示し、授業への司書の関与を高めようとする動きも見られる。このように、日本における司書教諭・学校司書の実態は行政的な区分とは必ずしも一致せず、その区分自体も過渡的なものである。そのため、本稿では両者を区別せず、「図書館員」と一括して論を進めることとしたい。

2. 探究的な授業を国語科で行うことの意義

(1) 国語科授業で想定される探究

そもそも、国語科で想定される探究的な授業とはどのようなものであり、そこにはどのような意義があるのだろうか。「探究」の概念を論じる際によく参照されるのは、デューイ J. による理論である。デューイ (2013) によると、「探究」とは「未確定な状況を確認された状況へ変容させること」とされ、早川操 (1994) によると図1の過程を辿るという。

ここに示すように、探究の過程とは、直観された矛盾や非一貫性から問いを設定し、事象の観察や先行理論をもとに仮説を立て、実験を通して検証を行う過程である。こうしたプロセスを通して問いを解消し、新たな知識を獲得する過程である。

このように言うと、探究とは上述の過程を辿って問いを解決することと捉えられるかもしれない。だが、そうした過程を機械的に辿るだけでは、探究と呼ぶに十分ではない。というのも、探究の過程においては「反省的思考」、すなわち自身の推論を吟味する思考が同時に働いているからである。ゆえに、探究とは「いつも決まった順序で繰り返されなければならない固定したもの」(早川, 1994, p.103) で

はなく、実験結果を受けて仮説を練り直すといった過程の繰り返しを含むものである。その意味で、探究とは反省的思考を伴った問題解決行為であり、その過程は直線的ではなく往還的な性質を持ったものとして捉えられている。

ただし、デューイの考える探究は自然科学の研究方法をモデルとしたものである。一方、人間社会で生じる問題の多くは、行動や判断を巡って意見が対立し、唯一の「正解」を想定することが容易ではない「多元論理の問題」であると言われている。Paul, R. (1987a) はそうした問題の具体として、「独立戦争は正当化されるのか」といった行動の是非に関わる問題と、「これは愛の行為と言えるのか」といった概念的な判断に関わる問題を挙げている。国語科授業でも、そこで探究される問題の多くは、説明的文章を読んで社会の問題を考える、文学的文章を読んで「愛」や「自己」について考えるといった、多元性を孕む問題であると想定される。デューイの考える探究は、こうした問題を視野に入れているのか。

実は、デューイ (2013) はこうした問題を扱う探究として、「社会的探究」と呼ばれる領域を設定している。ここで言う「社会的」とは、一つには人間相互の関わりから生じる諸問題を扱うという意味であり、いま一つは人々の対話によって探究が進められるという意味である。デューイ (2013) によると、その大まかな過程は科学的探究と共通する一方、いくつかの特徴も見られると言う。早川 (1994, p.156) は、その過程を以下の六つに整理している。

- (1) 葛藤をはらんだ社会的状況
- (2) 社会的葛藤や困難の位置づけ
- (3) 解決案や方策としての「目論見」の示唆
- (4) 「概念枠組み」としての諸仮説の精緻化
- (5) 協働行動による諸仮説の検証
- (6) 統合された社会的状況

まず、社会的探究は、人々の対立・葛藤を直観し、問いを設定することから始まる。ただし、人間社会の問題は事象が複雑に絡んでいるため、状況全体を眺めているだけでは、何が問題を引き起こしているのかを特定することは難しい。そこでは、観察や資料をもとに問題のシステムを整理し、対立・葛藤が

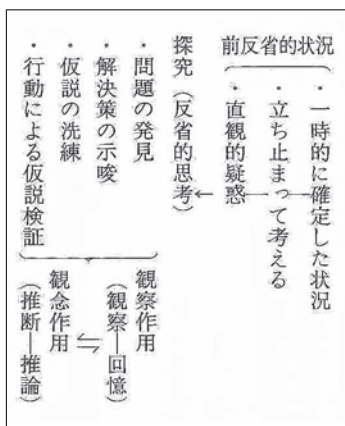


図1 探究過程

生じている原因を特定することが重要である。こうすることによって問いが焦点化され、それを解決するためのアイデアが示唆されていくという。

次に、示唆されたアイデアを、根拠資料を伴った仮説へと正当化し、検証を行っていく局面である。ここで重要なのは、一つではなく複数の仮説を考案し、それらを比較していくことである。というのも、社会的探究においては、その妥当性が検証されないまま、慣習や偏見によって解決が試みられるケースが多々あるからである。複数の仮説を比較することによって、どちらがより望ましい結果を導くのかを、目の前の個別的な状況と対応させながら検証することが可能になるという。

最後に、検証作業を通して仮説を修正し、合意に至る局面である。ここでは、対立している双方の人々の利害を満たすことができるように、仮説を修正していくことが求められる。

このように、社会的探究の過程とは、人間社会で生じる対立・葛藤を解決するために複数の仮説を考案し、比較検討を行いながら、人々の利害を両立させ得る結論を導き出し、合意を形成していく過程である。それでは、こうした探究において働く思考とは、どのようなものと考えられるであろうか。

それは、「強い意味の批判的思考」と言われるものであると考えられる。Paul (1987b)によれば、「強い意味の批判的思考」とは、自分とは対立する主張を誤ったものとして退けるのではなく、論理を補いながら共感的に理解し、逆にその視点から、自分の主張の偏りや飛躍を反省的に捉えようとする思考である。そのうえで、両者の主張を組み合わせたり第三の主張を形成したりしながら、自他の利害が満たされるように問題解決を図ろうとする思考である(酒井雅子, 2017、古賀洋一他, 2019)。すなわち、相手の主張を理解し自分の主張を相対化する思考であるという点で、デューイの言う「反省的思考」を含んだ思考である。また、自他の主張を統合し合意を形成しようとする思考であるという点で、社会的探究の過程に対応した思考でもある。

以上、本稿では、国語科授業で想定される探究を、「強い意味の批判的思考」を発揮した多元論理の

問題解決過程と捉え、今後の考察の前提としたい。こうした過程において、文章を読むという行為は、問題のシステムを捉えるためのものとして、また、示唆された行動や判断を正当化していくためのものとして、重要な位置を占めているのである。

(2) 探究的な国語科授業の学力論的意義

それでは、探究的な授業を国語科で行うことの意義とはどのようなものか。ここでは、そこで育成される学力の観点から三つを指摘しておきたい。

一つ目は、先述した「強い意味の批判的思考」を育てる場になり得るということである。

二つ目は、一つ一つの文章の読みの方略の活用を育てる場になり得るということである。この点について富安慎吾(2013)は、方略の学習はそれを意識化する「抽出時」だけではなく、それを様々な場面に応用する「活用時」においても生じると指摘している。そして、そこで生じる学習を、方略の条件的知識(「その方略はいつ、何のために使うのか」に関する知識)の学習として特徴づけている。また、古賀(2020)は、同一教室における説明的文章の読みの授業を二学年に渡って分析し、学習者が方略を様々な場面で活用していくなかで、条件的知識が問題解決という文脈と紐づけられて学習されることを明らかにしている。探究的な授業の場は、まさに既存の方略を問題解決の文脈で活用してみる場であり、条件的知識の学習の場になると考えられる。

三つ目は、学び方を学ぶ場になり得るということである。近年の探究的な授業の指導内容は、図書館情報学の「情報リテラシー」を枠組みに論じられることが多いようである¹⁾。例えば、全国学校図書館協議会(2019)は、「Ⅰ課題の設定」→「Ⅱメディアの利用」→「Ⅲ情報の活用」→「Ⅳまとめと情報発信」という探究の過程を横軸、小学校低学年から高等学校までの学校段階を縦軸とし、各局面・各学校段階における指導内容を一覧にしている(「情報資源を活用する学びの指導体系表」)。「Ⅰ課題の設定」には探究課題の設定と探究計画の策定に関する指導内容が、「Ⅱメディアの利用」には各種施設・メディアの特性を踏まえた情報へのアクセスに関する指導内容が、「Ⅲ情報の活用」には複数の情報の収集・整理や、

それらの比較・評価に関する指導内容が、「IVまとめと情報発信」には探究成果のまとめや学習評価に関する指導内容が位置づけられている。

これらの大部分は、浜本純逸(2006)の「自己学習力」など、国語科でも指導の重要性が提唱されてきた内容である。それらに加えて、課題設定のための発想法や情報の取り扱い方(著作権・情報モラル)といったより幅広い内容を網羅し、それらを探究の過程に即して位置づけている点に特長がある。

このように、探究的な授業の場は、思考力・読解力・学び方を総合的に育成する場になると見なすことができ、国語科にとっても意義あるものである。

ただし、そうした授業を構想・実践していくことは容易ではない。幸田(2020)は、各教科において探究的な授業をいかに実現していくかに照準が向けられた現在の実情を、次のように指摘している。

現状では理念先行の感は否めず、質の高い実践の裾野が広がっているとは言い難い。…(中略)…探究的な学習のデザインと具体化は依然として大きな課題となっている。(p.3)

探究的な国語科授業を構想するためには、一定のテーマのもとに文章が収集・選定され、探究の過程に即した指導過程が設定されなければならない。また、それが批判的思考力を育てる場となるためには、文章同士が対立的な関係になければならない。さらには、方略の条件的知識や情報リテラシーを育てるためには、それまでの学習との接続が図られるとともに、探究の各局面で指導する内容が明確にされなければならない。探究的な国語科授業を構想していくためには、こうした諸々の力量が求められるのである。そもそも教師自身が探究的な授業を志向していなければ、そうした授業が構想されることもないだろう。

しかしながら、教師には教材を収集・選定する時間が不足しているとの指摘や、探究的な授業を志向する学力観や指導方法の知識

を備えていないとの指摘も同時になされる実態である。授業構想過程における図書館員との協働が重視され始めている背景には、こうした事情がある。

3. 図書館員との高次の協働の意義

(1) 教師と図書館員との「高次の協働」

そもそも、協働とはどのような関わり方を指すのだろうか。Montiel-Overall.(2005)によると、情報の溢れる社会を生き抜く力を学習者に育てるために、米国では、図書館員の役割を「資料や図書館運営の専門家」から「情報リテラシーの専門家」「授業づくりのパートナー」へと転換する動きが見られるという。一方では、図書館員の新たな役割への教師の理解が欠如している実態や、授業における図書館員の役割が資料提供などの「支援」に留まっている実態があるという。そこで表1のように両者の協働を類型化し、望ましいあり方を示そうとしている。

A・Bは、図書館員を学校図書館運営や資料の専門家と見なした場合の協働であり、「低次の協働」と呼ばれる。一方、C・Dは、図書館員を情報リテラシーの専門家、授業づくりのパートナーと見なした場合の協働であり、「高次の協働」と呼ばれる。

特に注目したいのは、Cの協働である。ここで見られる両者の関わりを、Montiel-Overall.(2005)は次のように詳述している。

このモデルには、教師と図書館員が共に考え、計画し、それを革新的な学びの機会へと統合することが含まれている。ここでは、学習者の理解を向上させるために、教科内容と図書館情報カリキュラムに関する教師と図書館員の専門的

表1 教師と図書館員の協働の4つの型

A: 調整(Coordination)	活動の重複や混乱を防ぐための管理業務。教師と図書館員は、複数のクラスが同時に図書館を使うことや、指導内容が重複することを避けるために情報交換を行う。
B: 協働(Cooperation)	作業を分担し、各自が全体の一部を担うこと。教師と図書館員は、教師が指導を担当し、図書館員が授業を支援するために本を提供するなどの分業を行う。
C: 授業レベルでの統合 (Integrated Instruction)	参加者間の信頼に基づく、対等な人間関係。教師と図書館員は達成目標を共有し、授業の全過程を共に計画・実施・評価することで、教科内容と情報リテラシーを統合した授業を練り上げ、学習者に学びの機会を提供する。
D: カリキュラムレベルでの統合 (Integrated Curriculum)	レベルCがカリキュラム全体に渡って実行されている状態。教師と図書館員は校長の働きかけやカリキュラム検討委員会への参加を通して定期的に顔合わせ、情報リテラシーと教科を統合するために、授業計画から評価に至るまでの共同作業を行う。

知識が反映されているのである。図書館情報カリキュラムの中には、情報リテラシーや、レファレンスサービスと書誌情報に関する指導、調査スキルの開発が含まれている。(p.35)

このように、高次の協働とは、教師が主となって授業を構想し、依頼に応じて図書館員が資料を提供するといった関わり方ではない。そうではなく、単元の目標や指導過程自体を共に計画・実践・評価し、そのなかで、教科内容と情報リテラシーの育成を両立させていこうとする関わり方である。

ただし、当然のことながら、高次の協働は一足飛びに実現するものではない。そこには、時間の積み重ねが必要である。Montiel-Overall. (2010) は、教師と図書館員と大学教員が科学の授業の教員研修ワークショップを計画していく様子から、高次の協働が実現するプロセスを図2のように整理している。

最初に訪れるのは、「はじまりの段階 (Beginning Phase)」である。メンバーの専門領域を知り、プロジェクトの達成目標を共有する段階である。協働を行う前提条件として位置づけられている。

次に、「関係づくりの段階 (Relationship Phase)」である。それぞれのプライベートや専門領域についてコミュニケーションを重ね、相互理解を深めていく段階である。メンバー間に信頼関係や寛容の心を醸成し、共にプロジェクトを進めることへの安心感を持たせることが、長期間に渡って真剣な内容を話し合っていく支えになると言われている。

最後に、「生産の段階 (Productive Phase)」である。Montiel-Overall. (2010) は、この段階を「そこで熟考が生じる、より高次の協働である」(p.48)と

述べ、その内容を以下のようにまとめている。

この段階では、会議の時間と場所の決定や責任の分担、工程表の作成、計画の立案・再検討・最終決定といった小さな成果が共に生み出される。小さな成果ではあるが、それはプロジェクトが前進しているという感覚をメンバーに持たせるために必要である。こうした小さな成果の積み重ねが、研修で熟考させるテーマを何にするかという深い議論や、他のメンバーのアイデアとの調整、対立の解決、最終成果に向けた合意形成につながっていく。(p.48)

この段階では、「情報リテラシーを授業へ組み込む方法」(p.46)についても話し合われていくという。「生産の段階」とはまさに高次の協働が行われる段階であり、授業構想に置き換えるならば、教科内容と情報リテラシーの両立が図られながら単元の目標や教材、指導過程が構想されていく段階である。

併せて注目したいのは、高次の協働はメンバー間の対立を乗り越えながら進んでいくという点である。国語科教師と図書館員との協働においても、一つ一つの文章を読み深めさせることを重視する教師と、複数の文章を読み進めさせることを重視する図書館員との間で、対立が生じることも想定される。こうした、教科内容を重視する者と情報リテラシーを重視する者との対立を乗り越えながら、探究的な授業は構想されていくのだと考えられる。

(2) 図書館員との高次の協働が持つ意義

では、図書館員との高次の協働が国語科授業および国語科教師にとって持つ意義とは、どのようなものか。Montiel-Overall. (2008) は、高次の協働を促す要因の一つとして図書館員の「専門的知識」を挙げ、それが重要な理由を次のように報告している。

教師は、教科の基準 (standard) を知っており、情報リテラシーを授業に組み込む方法を議論できる図書館員との仕事を高く評価し

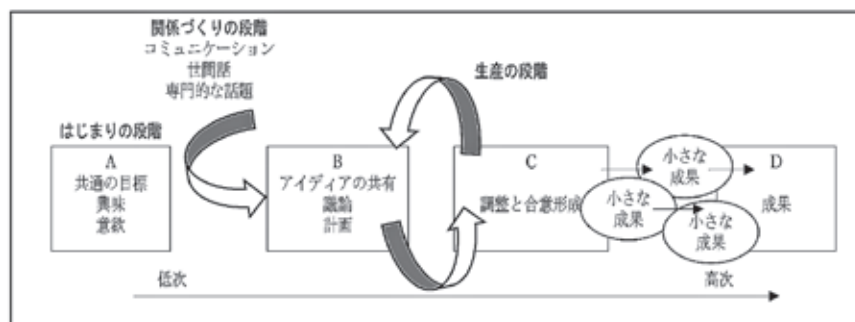


図2 協働のプロセス

ていた。また、授業に組み込むことのできる情報資源や文献に関する図書館員の知識も高く評価していた。教師は、授業に用いる文献を提供できる図書館員の専門的知識は非常に貴重で時間の節約になると述べていた。(p.151)

ここからは、図書館員との高次の協働が持つ意義として、以下の三点を指摘することができるだろう。

一点目は、探究的な授業の教材を収集・選定することが容易になるという点である。これは、図書館員が、多様な本の存在やそれらへのアクセス方法に精通していることから生じる意義である。

二点目は、探究のプロセスに沿った指導過程を組織することが可能になるという点である。これは、図書館員が「情報リテラシー」に基づく学力観を備えていることから生じる意義である。

三点目は、高次の協働を経験することが、国語科教師の学習を促すという点である。Montiel-Overall. (2005) も、協働の意義をヴィゴツキーの内面化理論にもとづいて論じており、そこでは教師や図書館員の学習までが射程に収められている。図書館員との高次の協働は、情報リテラシーの観点から国語科教師の学力観を変容させたり、探究的な授業の構想力を高めたりする契機になると考えられる。

このように、図書館員との高次の協働は、探究的な国語科授業の構想、および国語科教師の学習にとって、非常に意義あるものと思われる。

4. 授業構想過程と教師の学習に関する研究動向

以下では、①授業構想過程②教師の学習という二つの観点から、教育学と図書館情報学の先行研究を整理していく。そのことを通して、教師と図書館員との高次の協働に、国語教育学の立場からアプローチするための研究課題を探っていききたい。

(1) 授業構想過程

①教師個人の授業構想過程

教科の授業の構想過程を考える際に基礎的なモデルとなるのは、Shulman, L. S. (1987) によるPCK (pedagogical content knowledge) の概念、および「教育的推論と行為モデル」であると思われる。PCKとは、「教科内容に関する知識と教育方法に関

する知識の特別な混合物」と言われる教師特有の知識領域のことであり、学習者が教科内容を主体的に理解できるように、狙いや学習者の実態に応じて指導方法を選択・調整し、授業の形へ具現化するための知識である。そこでは、教師が教科内容と指導方法の両方に関する知識を備えていること、一般的な指導方法ではなく教科内容と結び付いた具体的な指導方法のレパートリーを保持していることが重視されているのである。そして、PCKを用いた授業構想過程を示したものが、「教育的推論と行為モデル」における「理解」と「翻案」である。八田幸恵(2010)は、このモデルを **図3** のように示している。

ここからも分かるように、「教育的推論と行為モデル」全体は、PCKを駆使した授業の構想・実践・省察を経て、新たなPCKを獲得する過程を示したものである。だが、

Shulman (1987) は教師が自らのPCKに基づいて授業を構想できることを重要視しており、「翻案」の中にいくつかの下位プロセスを設定して授業構想過程を詳細に示している。「理解」の局面と併せて摘記すると次のようになる²⁾。

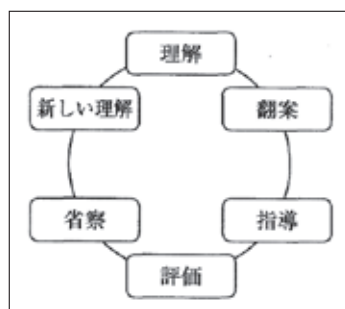


図3 教育的推論と行為モデル

- 理解 (Comprehension) …教育や教科の目的、当該教科を通して学習者に身に付けさせたい教科内容に関する教師の理解
- 翻案 (Transforming)
 - ・準備 (Preparation) …「理解」に基づいた教材の分析、授業で扱いやすい形への分節化、指導目標の精査
 - ・表象 (Representation) …文章内容や教科内容の、学習者が理解しやすい形への置き換え(アナロジーや例示、説明の仕方など)。
 - ・選択 (Selection) …指導方法の選択。
 - ・適合と仕立て (Adaptation and Tailoring) …能力や意欲、文化、既有知識といった学習者

の実態に応じた指導方法の調整。

PCKおよび「教育的推論と行為モデル」は、石上靖芳(2019)が文学の授業の構想過程を説明する枠組みに用いるなど、実際の授業作りへの適用も進められている。ただし、Shulman(1986)のモデルでは、特定の教材で授業を行うことが定まっていることを前提として、授業構想過程が論じられているように思われる。探究的な国語科授業においては、その教材でどのような授業を行うか以前に、どのようなテーマを設定し、どのような文章を教材として収集・選定するかを判断すること自体が、授業構想の重要な一局面である。従って、その構想過程も、Shulman(1986)のモデルには収まらない可能性がある。

こうした問題に関連して、探究的な国語科授業に反映した熟達教師の知識を解明した研究として、藤原顕他(2006)が挙げられる。藤原他(2006)は、授業観察や資料の収集、インタビューを組み合わせ、遠藤瑛子氏の知識の内実と相互関係を探っている。その結果、遠藤氏には「探究思考の学びのスタイル」「学習からの発想」「他者との交流の重視」といった国語科授業全般に関わる授業像³⁾や学力観が根底にあること、それが「言語能力の形成」だけではなく「人間の生き方の認識」をも重視した単元テーマの設定を促していること、そうしたテーマのあり様が「学習者との同時代性」を重視する教材選定や、読む・書く・話す・聞くを多様に組み合わせた指導過程のあり方を規定していることを突き止めている。

ただ、藤原他(2006)では最終的な授業の形に反映した教師の知識に焦点が当てられている。石上(2019)が明らかにしているように、教師は授業を構想する過程において、教材分析や単元全体の設計、一時間の授業展開の具体化に至るまで、実に様々な要素を行きつ戻りつしながら授業を作っている。授業構想過程で働く知識と最終的な授業の形に反映した知識とは、必ずしもイコールではないのである。探究的な国語科授業の構想過程そのものを直接の対象とした研究が求められる。

②教師と図書館員との協働による授業構想

以上に見たのは、教師個人による授業構想過程の

研究である。一方、教師と図書館員の協働による授業構想に言及したものとしては、図書館からの資料提供を受けて実践した授業を報告・分析している伊木洋(2018)や、図書館員が授業構想や指導場面へ関与していく過程と、そのあり様を左右する条件を検討した庭井史絵(2017)の研究がある。

なかでも、国語科授業の構想過程における協働に言及したものとして、桑田他(2009)を挙げることができる。桑田他(2009)はMontiel-Overall(2005)による協働の4類型を引用し、高次の協働を実現した授業として、本のPOPを教材とした中学校の授業を取り上げている。その構想・実践過程では、POPの教材化が図書館員の発案にあることや、図書館員が授業の一部を担当したことなどが報告されている。教師の依頼に応じた資料提供には留まらない、授業構想そのものへの積極的な関与が窺われる。

しかしながら、庭井(2017)や桑田他(2009)では、図書館員の内面や役割のみに焦点を当てる傾向が強く、国語科教師も含めた両者の協働の中で、どのように教科内容と情報リテラシーが統合されながら授業が構想されていくのか十分には記述されていない。先に見た図2のモデルに関しても、包括的な協働プロセスを示している一方で、高次の協働それ自体の内実については不明確な点が多く、授業構想場面を対象ともしていない。探究的な国語科授業の構想過程を対象とし、教師と図書館員双方の内面や役割を視野に収めながら、高次の協働のあり様が明らかにされていく必要がある。

(2) 教師の学習

①実践経験を通じた学習

次に、教師の学習に関わる研究動向を見ていこう。この問題を考える際の一つ目の着眼点は、実践経験および実践についての省察を通じた学習である。こうした観点から、探究的な授業を実践している国語科教師の学習を検討したものとして、先にも見た藤原他(2006)を挙げることができる。

藤原他(2006)は、先述のように遠藤氏の知識の内実を突き止めているが、その変容についても論じている。ここで取り上げられている変容は、当初は

「学習者との同時代性」を重視して教材を選定していたのが、徐々に「社会問題性」を重視するようになるといった変容である。大学教員や同僚との関わりの影響も指摘されているが、基本的には遠藤氏の人生上の出来事や実践経験の積み重ね、学習者との出会いを通じた変容に焦点が当てられている。

遠藤氏の実践は、人間の生き方などの多元性を孕むテーマが設定されている点で、探究の要素を備えた国語科授業と見なすことができる。一方で課題となるのは、ここで論じられている学習が、テーマの比重や教材選定の基準の変化といった探究的な授業の枠内での学習となっていて、遠藤氏が探究的な国語科授業を構想・実践できるようになっていく段階での学習には焦点が当てられていない点である。つまり、探究的な授業を志向していない教師が志向するようになった、志向しつつも実践できなかった教師が実践できるようになったという、学力観や授業像の変容を伴う学習は扱われていないのである。

ただし、そうした根本的な学習は、教師個人ではなかなか生じづらいとも言われている。そこで注目されているのが、これから見る他者との交流である。

②他者との交流を通じた学習

他者との交流に着眼した研究では、そうした交流が教師個人の学習に与える影響を明らかにすることや、教師同士の学び合いが成立している場の特徴を明らかにすることへと関心が向けられている。とりわけ現在は、授業後の交流へと焦点が当てられているようである。なかでも国語科授業を対象としたものとして、細川太輔 (2013) を挙げることができる。

細川 (2013) によると、教師同士が互いの授業を見合って違いを明らかにし、自分がそのような授業を行った理由をライフストーリーへと遡って探っていくことで、自分の授業を規定している「フレーム」が自覚・相対化されるという⁴⁾。そして、その後の授業で他の教師から学んだフレームを試していくなかで、徐々にフレームの変容が生じるという。同様に秋田喜代美 (2009) も、教師の学習は他者から学んだ知識を実践化するなかで生じると述べ、そこには「授業中の学習者の変化」→「知識の変容」という逆方向の学習すら想定できると指摘している。

しかしながら、授業後の交流のみに焦点が当てられている点は課題でもある。この点について、Shulman, et al. (2004) は、PCKの概念および個人の省察のみでは教師の学習を説明できないことから、教師の学習対象を4側面へ拡張し、教師同士の交流と個人の学習との関連を示そうとしている (図4)。

内側に描かれているのは、教師個人の学習の4つの側面である。すなわち、理想の授業像についての「ヴィジョン」、教科の目的や内容、それと対応した指導方法についての「理解」、授業の「実践」、そして授業改善への「動機」である。これら各側面への省察を通して、教師の学習は進むと考えられている。

外側に描かれているのは、個人の学習を支える教師集団の4つの関わりである。すなわち、理想の授業像を語り合う「ヴィジョンの共有」、各自の実践例や経験を共有する「知識ベース」、共に授業を構想・実践する「実践の共同体」、共に支え合い助け合う「関与やサポートの共有」である。

ここから示唆されるのは、教師の学習は授業後だけではなく、授業構想の段階においても生じる可能性があるということである。特に、探究的な国語科授業を実践していくうえでは、授業中にどう振る舞うかという問題以前に、そうした授業への志向をいかに生み出すか、いかに教材を収集・選定し、指導過程を組織するかといった点に大きな困難が想定される。こうした面での学習は、他の教師の理想の授業像に耳を傾けたり、授業事例に触れたり、共に授業を構想・実践したりする経験を通して行われることが、このモデルからは想定されるのである。あるいは、そうした経験が実際に教師の知識を変容させ

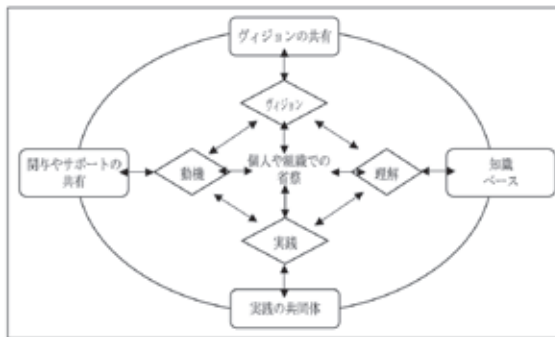


図4 学習共同体における個人と組織の相互作用

るのは、他の教師から学んだことをもとに授業を実践し、学習者の変化を目の当たりにした後のかもしれない。いずれにせよ、教師の学習の機会を授業後のみに限定して捉えるのではなく、「授業の構想・実施・省察の全過程」(石井, 2016, p.13)へと広げて捉える必要がある。

ただし、教師の学習は、現時点では教師同士の交流に閉じた形で論じられている。Shulman. et al. (2004)が「専門的な学習は特定のコミュニティに依存している」(p.265)と指摘するように、教師集団のあり様によっては、探究的な国語科授業に向けた学習が生じない場合がある。こうした方向での学習を生じさせ得る点に、図書館員との高次の協働に着目することの意義と可能性が改めて示唆される。

5. おわりに

本稿では、探究的な国語科授業を教師一人で構想するのは困難であるとの想定から、図書館員との高次の協働の意義を指摘した。そのうえで、①授業構想過程②教師の学習という二つの観点から、教育学と図書館情報学の先行研究を整理し、国語教育学の立場から両者の協働にアプローチしていくための研究課題を探った。

ここまで考察を進めてきて思われることは、図書館情報学と教育学の研究が「分断」されているということである。図書館情報学では、図書館員の役割を示すことに重きを置きあまり、教科内容や教師への着目が及ばず、高次の協働の中核である教科内容と情報リテラシーの統合過程を記述することができていない。他方、教育学では、同僚をはじめとする他者との交流が教師の学習を促すうえで重要であると考えられているものの、そこでの「他者」「同僚」は教師に限定されている。探究的な国語科授業に向けた教師の学習を促していくためにも、図書館員との協働にまで視野を広げる必要がある。

以上の問題意識のもと、今後は次のような研究課題に取り組んでいきたい。

- ①教師と図書館員との協働による探究的な国語科授業の構想過程、特に教科内容と情報リテラシーを両立させていく過程を記述する。

- ②図書館員との高次の協働による授業の構想・実践を通じた教師の学習を捉える。特に、探究的な授業を志向していなかった、志向していても実践できなかった教師の学習を捉える。

これらの研究課題に取り組むことは、教育学と図書館情報学を切り結ぶための、重要な知見を提供することになると考えている。

〈注〉

- 1) 全国学校図書館協議会(2010)は、「情報リテラシー」を「学校図書館及びそのメディアを用いて必要な情報にアクセス(探索・収集)し、それを評価し、活用して学校教育(実生活)における諸問題を解決していく能力」(p.52)と定義している。
- 2) Shulman(1986)はこれらの「プロセスの多くは異なった順序でも起こり得る」(p.19)と述べており、実際にはこれらの側面を行きつ戻りつしながら、授業が構想されていくものと想定されている。
- 3) 石井英真(2016)は「こういう子どもを育てたい、こういう学級を育てたい、こんな授業をしたい」(p.16)という「理想の授業像(Vision)」が、授業の目標や学習課題の設定のあり様を規定すると指摘している。
- 4) フレームとは「教師が無意識に、または意識的に実践の中に起こる出来事を包括=理解し、行為につなげるための基盤・基準」(p.23)のことである。

【引用・参考文献】

- 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」矢野智司他編『変貌する教育学』世織書房、pp.41-75
- 石井英真(2016)「授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論」京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座編『教育方法の探究』第19号、pp.11-21
- 伊木洋(2018)『中学校国語科学習指導の創造』溪水社

- 石上靖芳(2019)「ベテラン教師の単元開発において活用される指導方略と単元開発過程の解明」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第42巻第3号、pp.1-12
- 稲井達也編著(2014)『授業で活用する学校図書館』全国学校図書館協議会
- 桑田てるみ他(2009)「学習単元『情報と表現』における国語科教諭と司書教諭との協働授業の効果」日本教育情報学会編『教育情報研究』第25巻第2号、pp.39-49
- 幸田国広(2020)「探究学習とは何か」浜本純逸監修『ことばの授業づくりハンドブック 探究学習』溪水社、pp.3-21
- 古賀洋一他(2019)「説明的文章の批判的読みの指導における統合的理解」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第86集、pp.26-33
- 古賀洋一(2020)『説明的文章の読解方略指導研究』溪水社
- 酒井雅子(2017)『クリティカル・シンキング教育』早稲田大学出版部
- 塩見昇他(1988)『学校司書の教育実践』青木書店
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching. *Havard Educational Review*, 57(1), pp.1-22
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004) How and what teachers learn. *Journal of Curriculum Studies*. 36(2), pp.257-271
- 全国学校図書館協議会編(2010)『学習指導と学校図書館』全国学校図書館協議会
- 全国学校図書館協議会(2019)「情報資源を活用する学びの指導体系表」(<https://www.j-sla.or.jp/pdfs/20190101manabinosidoutaikeihyou.pdf>)
- デューイ J. 著・河村望訳(2013)『行為の論理学』人間の科学新社
- 富安慎吾(2013)「知識の創造に資する方略記述実践についての検討」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第74集、pp.30-37
- 庭井史絵(2017)「学校図書館職員と教員による指導上の役割分担形成プロセス」日本図書館情報学会編『日本図書館情報学会誌』第63巻第2号、pp.90-107
- 八田幸恵(2010)「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第35巻、pp.71-81
- 浜本純逸(2006)『国語科教育論・改訂版』溪水社
- 早川操(1994)『デューイの教育哲学』名古屋大学出版会
- 福岡淳子(2015)『司書と先生がつくる学校図書館』玉川大学出版部
- 藤原顕他(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社
- Paul, R.(1987a)Dialogical Thinking. In Baron, J. B., & Sternberg, R. J.(Eds.), *Teaching thinking skills*. New York: EW. H. Freeman and Company. pp.127-148
- Paul, R.(1987b)Critical thinking and the critical person. In Perkins, D. N., Lochhead, J., & Bishop, J. C.(Eds.), *Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.373-403
- 細川太輔(2013)『国語科教師の学び合いによる実践的力量形成の研究』ひつじ書房
- 正岡善美(2020)「学びを支える司書教諭の役割」大串夏身監修『学習指導と学校図書館』青弓社、pp.110-124
- Montiel-Overall, P.(2005)A Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration(TLC), *School Libraries Worldwide*. Vol.11, Issue 2, pp.24-48
- Montiel-Overall, P.(2008)Teacher and librarian collaboration, *Library & Information Science Research* 30, pp.145-155
- Montiel-Overall, P.(2010)Further understanding of collaboration. *School Libraries Worldwide*, 16(2). pp.31-54

【付記】

本研究はJSPS科研費(課題番号19K14208)の助成を受けたものである。

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)