

# 児童による話し合いを中心とした小学校国語科の授業分析 An analysis of the Japanese Lesson in Classroom Discussions

—森川実践のライフストーリーアプローチ的解釈—

前原 裕樹（経営学部・助教）

森川 拓也（三重県公立小学校・教諭）

## 1 はじめに

近年、国語科において子ども同士の話し合いを中心とした授業を社会・文化的なアプローチにより分析・解釈する試みが行われてきている。（佐藤公治、1996；濱田秀行、2010；一柳智紀、2012）<sup>(1) (2) (3)</sup> 筆者もそのようなアプローチ、具体的にはバフチンの対話理論をその理論的背景とし、小学校国語科における森川拓也実践の分析を行ってきている。筆者がこれまで行ってきた森川実践については、①出会いの授業（授業開き）において、児童が材および他者とどのように対話しているのか、といった1時間の授業分析（前原、2012）、②授業における児童同士の関係性の変容過程の分析（佐藤・前原・森川、2013a）、③時期の異なる（学級作り期と学級成熟期）の授業における、学級全体の対話構造の変容についての比較分析（前原、2013b）、がある。<sup>(4) (5) (6)</sup>

これらの一連の研究によって、森川学級における1時間の授業および1年間の児童の学び、すなわち、児童の関係性の深まりや認識の深まり、そしてそれらの関連性について、一定程度明らかになってきた。しかしながら、森川実践を理解するための、1時間や1年間の授業分析だけではない別の枠組み、すなわちライフストーリーアプローチの観点からの

実践理解も必要だと考えられる。

これまで、国語科の実践家をライフストーリーの観点から分析した試みは、いくつか行われている。（藤原顕・松崎正治・遠藤瑛子、2006；松崎・萩原伸・藤原、2006）<sup>(7) (8)</sup> これらの研究は、教師がどのような経験を通して、実践者の授業スタイルが形成されていったのか、について実際の授業とインタビューを合わせて検討することで、教師の力量形成過程を明らかにするとともに、教師の授業実践をより豊かに解釈することを可能にしている。

山崎準二（2004、p.184）は、ライフストーリー的アプローチによる授業研究の意義を次のように指摘する。<sup>(9)</sup>

- (1) 実践の「生成と変容プロセス」をとらえることが可能
- (2) 現場の教師にとって・・・授業理解のダイナミックな理解を促す
- (3) 実践者、研究者にとって・・・（実践者は）自分自身の実践理解を促し、（研究者は）実践者と同行するもの、すなわち「力量形成に向けた営みを援助するもの」として再定義される

\*山崎氏のインタビューより抜粋し、前原がまとめた

つまり、ライフヒストリーアプローチの観点から、森川の力量形成過程およびその方法論的特徴等について明らかにすることは、森川実践をより豊かに解釈することができ、そして、これから力量をつけようとする若手教師にとってのモデルとしての事例の1つになりうること、さらには、教師自身にとってのリフレクションデータとなる、と言える。

そこで、本稿では、ライフヒストリーインタビューを中心に、森川の授業スタイルの契機について明らかにすることを通して、さらなる森川実践の解釈を試みる。

ところで、このような一人の実践者のライフヒストリーを取り上げるような個別事例研究の一般性の問題についてはどのように考えればよいのだろうか。藤原顕(2004,p.12)は、ライフヒストリー研究における事例の典型性について、次のように述べる。<sup>(10)</sup>

従って、事例研究の結果を通して、教師に自らの実践経験を振り返る契機を提供できるか否かが、私たちの共同研究を評価する基準になろう。

そして、典型性を描き出すための要点として、次の2点をあげている。

- ①個々の教師のライフヒストリーが読み手のリアリティに訴えるだけの説得性をもちえること
- ②ライフヒストリー上の物語的エピソードが授業実践を中心とした教師の経験に関する理論的カテゴリーと巧みに折り合い、授業改善のための知見になりえること

以上、藤原の指摘を踏まえ、本研究においても、可能な限り継続的な授業観察を行い、現在の授業実践に関わるインタビューおよび教師のライフヒストリーについて丁寧に聴き取りを行った。

## 2 研究の手続き (サンプリング)

### サンプリング

森川拓也は、現在三重県I市の公立小学校に在職しており、公立小学校で26年教師を務めるベテラン教師である。森川は昨年まで、同市のM小学校に在職しており、M小学校において森川は、単一の学級(主に高学年)を任されていた。具体的な教師歴は表1に記す。

森川が担任した学級は、多くの場合、子どもたちの学力差が大きく、人間関係が固定化されており、ときには学級崩壊していた学年もある。それらの学級はたいてい次のような状況であった。すなわち、高学年であっても漢字の読みや九九ができない児童、休み時間が終わり、授業が始まっても教室に帰ってこない児童、児童の発言に対して、「はあ?」といって、馬鹿にしたような返答をする児童、教師や他の児童の話を聞かず、集中力を欠いている児童、などである。

森川は、4月の当初、そういった状況であった子どもたちを授業に集中させ、クラス全員が授業に参加し、他の児童の発言を意味あるものとして認識させ、子どもたちの関係性を再構築しながら、認識の深まりを促していく。

このように、子どもたちを一年かけて変えていく森川実践のその方法と理念、子どもの

変容過程について明らかにしたい、というのが、筆者が継続的に参与観察する理由であった。

### インタビューデータの収集

2007年から2014年の間に毎年1、2回程度（1回あたり60分程度）実施した半構造化インタビュー（参与観察時の休み時間等の聞き取りも含む）を通して、森川の授業実践経験にかかわる語りを互いに聴き合った。この間のインタビューは、授業観察の分析結果、材の解釈、森川のライフヒストリーなど多岐にわたる。筆者は2007年から2013年の6年間にわたり、週に1回程度、主に国語科授業の参与観察を行ってきた。

## 3 森川のライフヒストリーの巨視的把握

森川の教師としてのライフヒストリーは大きく三期に分けることができる。

第一期は、初任から公開研究会を開くまでの期である。この期において、森川は、自身の理想とする実践と出会い、それを目指して日々実践を行うが、独学に近い状態であった。

第二期は、公開研究会において自身の実践を外部に開き、大学院で自身の実践的研究の課題を明確にするまでの期である。この期において、森川は公開研を通して、M先生に直接の指導を仰ぎ、また理論的な研究をするとともに、M先生に同行していろいろな学校や授業をみてまわり、その方法を自分のものにしてしようとしていた。

第三期は、自身の実践の変容を自覚し、現

在に至るまでの期である。自身の教材解釈の深まりを感じ、そして、子どもたちが自分たちの手で教材解釈できるように、授業を組織することができ始めた、と感じている。

以上の節目を要約すれば、第一期は、授業スタイルの形成の時期、第二期は、自身の授業スタイルの模索期、第三期は授業スタイルの確立期と考えられる。

## 4 森川の授業の特徴

### 4-1 森川の考える国語教育の課題

それでは、森川の実践の特徴について述べる。まず、森川が現在の国語教育の課題をどのように考えているのか、についてみていく。国語教育の課題を森川は次のように語っている。

森川：国語ってそれぞれ読んだままに感じたらいいと思っている。自分なりの読み、それは読みじゃなくて、感じただけ、説明文であれ、物語であれ、表面的に言葉をみているだけで、立体的じゃない。文の裏側にあるもの、眺めている、読むという行為が何かわかってない

前原：先生の中で読む行為は

森川：文の裏側、ぱっと読んだだけではわからへん、論文はそうじゃない、文学や説明文はそうやと思う。あとは、みんなが言葉の意味はわかりきっていると思っているけど勘違い、国語の研究会で辞書持ってない、みんなわかっていると思っている、それが国語の大きな問題じゃないかな、と思っている

表1 森川の教師歴と実践に関わる主な出来事

西暦	担任(年)	実践に関わる出来事
Y 小学校時代		
1988年(22歳)	5	・大学を卒業した3月、研究会に行き始める。この夏に、T先生とM先生に出会う。この出会いによって、目指す実践像ができる。
1989年	5	以後、研究会を通して、自主的な勉強を行う。
1990-91年	* 6, 6 (年)	
A 小学校時代		
1992-2000年	* 4, 6, 3, 5, 5, 6, 4, 6, 6 (年)	
2001年	5	・公開研究会を行い、M先生を助言者として学校に招く。 ・ヴィゴツキーの理論を勉強し始める。
2002-2003年	* 5, 5 (年)	
YO 小学校 (Y 小学校と O 小学校が統合)、大学院時代		
2004年	6	
2005年	大学院	・大学院に入る。 ・この2年間、M先生に同行し、全国の学校を回る。
2006年	大学院と専科 (理科・音楽)	修士論文題目 「文学教材の授業過程で、論証に用いる証拠が体系的概念でなければ対立問題の解決は不可能であることの実証的研究」
M 小学校時代 (2014年度まで)		
2007年	6	・ <u>筆者が、参与観察を始める。</u>
2008年	6	
2009年	5	・逆接の言葉を中心として、教材の解釈を行い始める。 ・自分の実践の変化を自覚する。
2010-14年	* 6, 6, 3, 5, 6 (年)	

森川が感じている国語教育の課題は、次の2点に集約されるであろう。1点目は、教師が物語文の解釈に関し、子どもが自分なりに感じたままの解釈を持つことが大事、という理念を持っていることによって、深い読みが出来ていないことである。2点目は、教師が、言葉の意味を「なんとなく」使用し、教材の解釈を行っていることにより、解釈が表面的なものになることである。このような課題を念頭に置いた森川の実践は、次のような特徴がある。

#### 4-2 森川の授業の特徴

森川の国語の授業スタイルの特徴は、以下の2つである。まず一つ目は、教材解釈の方法論についてである。森川は、本文中の「言葉の意味」と文の構造を大切に教材解釈を行っている。例えば、本文中に逆接の接続詞が出てきた場合、児童にその言葉を着目させる。その後、前件と後件を考えさせる。そして、その前件と後件の間に起こっている登場人物の気持ちの矛盾や不思議さ、をクラスで共有し、教材の解釈を進めていく。その際、児童から出た様々な解釈も文中の「言葉の意味」によってある一定の解釈を促すような形を取っている。

#### 事例1 言葉の意味を考える子どもたちと言葉の意味の重要性を伝える森川(教材『新しい友達』)

(子どもたちが、本文の中から、気になる文や言葉を出していく場面である。\*子ども

もの名前は全て仮名)

森川教諭：それはすごくうれしいことなのに

児童ら：のに

森川教諭：「のに」、なに

児童ら：逆接

森川教諭：逆接の接続詞な、気がついた、素直に喜ぶことができない

\*\*：こと

森川教諭：ことね、できない自分に気がついて、私は自分のことが少しいやになる

児童ら：なる

森川教諭：「なる」な、変身の「なる」。まりちゃんがもっとまりちゃんらしくなったのだと

児童ら：だと

森川教諭：のだ、これはな

児童ら：なった

森川教諭：これ「なる」だよ、すごいな、よく気がつくな、そう思うのに

児童ら：のに

森川教諭：そう思うとすればするほど

児童ら：ほど

森川教諭：すればするほど、ほどね、私のまりちゃんではないような

児童ら：では

森川教諭：ないような気がしてしまう

児童ら：しまう

森川教諭：今みんな引いたことばは、全部大事な言葉です、これは接続語じゃないやつもいっぱい入ってる、これは後で出てくるけど、助詞とか助動詞というやつ、助詞・

助動詞、これはまた教えるけど、これは全部ここから問題も作れるし、謎をとく鍵になる言葉でもある

次に2つ目の特徴は、授業のシステムである。森川の国語授業においては、黒板に対して扇形のような座席の形態を取っている。前後左右と隙間なく児童同士がくっついており、観察者からみれば一見窮屈に見えるくらいである。児童は、当初その形態に戸惑っているように見受けられるが、だんだんと慣れてくるようである。そのような座席の形態を採用している理由について、森川によれば、児童に緊張感をもたせ、教材文が書かれた大きな模造紙（すべて森川の手書き）に児童を集中させ、クラス全体で考えさせ、子どもたちのつぶやきを拾う、ということがその目的である。また、自分一人では考えつかない問題は、すぐに周辺の児童と相談でき、さらには、授業に集中できない児童に対して、周りが気に掛けることにも一役買っている。

このような学習環境が整った中で、森川の授業は次のように展開されていく。すなわち、教材に対して児童が自分たちの手で問いを立てる。そして、その問いに対して児童それぞれが自分の意見や考えを持ち、その解釈や根拠をめぐって意見を出し合い、その発言をクラスで受け止め、また意見の対立を生起させ、他者の考えをより理解しつつ、子ども自身の教材解釈をより深めていくような対話が展開されていく。

## 事例2 自分たちで問いを立てる子ども（教材文『新しい友達』）

ゆうさく：僕問題できたのだけど、20段落のそれでも何か変な気がしてしまう、って何で変な気持ちがしてしまうの

まさふみ：そう、そこそこ

森川教諭：それも変じゃない

かず：ほく問題できたのだけど

森川教諭：次だれ

かず：はい

かず：ほく（問題）できたのだけど

森川教諭：聴いてない人いっぱいいる。みんな聴いてない。せっかくな、ほく問題できたんだけど、って言っているのに、問題できてへん人が「あいつできたんか」って聴いてないといかん

\*\*：なに

森川教諭：うん

かず：21段落の

ようすけ：21段落

かず：その「すごくうれしかったのに、素直に喜ぶことができなかった」のは何で

森川教諭：何でかな、謎だらけ

ここで、簡単にではあるが、森川の現在の授業システムをまとめておく。

表2 森川の授業システム

発問の仕方	教師「この文で問題作ってみて」
問いの主体	児童
授業の進行	子どものつぶやきをつなげる
机の配置	黒板に対して扇形

教材解釈の方法	言葉の意味に着目し、問を作ったり、解釈の根拠にしたりしている
目指す授業像（子どもの姿）	児童同士の話し合い（考えの対立や葛藤）によって読みの解釈が変わる

## 5 森川の授業スタイルの形成過程

それでは、このような森川の授業スタイルはどのようにして出来上がってきたのであろうか。森川は、1988年に京都教育大学を卒業し、三重県で教師生活を始めることになる。森川は、卒業から初任までの春休みの間に、小学校の頃の担任の先生（進路についているいろな相談をしていた）に誘われて、教師の自主的なサークルに行く。そのサークルは、斎藤喜博にそのルーツがある。そこで出会った T 先生とその実践に衝撃を受ける。森川は影響を受けた T 先生について次のように語っている。

森川：T 先生のする授業への憧れしか無いねん。それを目指しているだけやねんずっと変わらずやで

前原：そうなのですか

森川：だから、こうやってみて、ああやってみて云々というの、その憧れの中で、こうやったらできるようになる、こうやったら近づけるようになる、こうやったらどうなるやろかってだけであって、あれもやろかこれもやろかっていうのは全く無い。

ずっとそれ。未だに。やればやるほど、追いつけへんていうことは分かっているねん。それでも、やっぱり T さんの授業に対する憧れがあって。あと、それに近づくためには、M 先生に教えてもらわなあかんていうのがずっとあるもので。だから、自分の思いついていうのは、T 先生への憧れしかない。私の授業の中で。これ、ほんまやで、ほんま。だから、あんま変化無いん

そして森川は、T 先生の実践の魅力を次のように語る。

森川：感覚がもうちゃうし。やっぱ違う。子どもをピリっとさせてしまう何か、子どもを尊敬させてしまうものを持っているし。ほんで、前も言ったけど、子どもの状態を見たら、次何をさせなあかんかすぐ分かる。段取りが見えるって感じでさ。ほんとうすごいと思う。そういうのを聞くと、おれには無理やと思えてくるしな。それはおれにはできやんのかな。やっぱ憧れしかないよね

前原：T 先生の方法じゃないですけど、T 先生の授業の中で一番大切にされていることとか

森川：やっぱり子どもの姿

以上のように、森川が現在のような授業スタイルを目指すきっかけは、初任前に教師の自主的な研究会で出会った T 先生への憧れからである。そして森川は、T 学級の子どものたちの姿について、次のように述べる。

森川：(子どもたちの) すごさは、少々じゃ自分の考えがぶれない、納得するまで納得できない、流されない

前原：意思とか自分の考えを持っている

森川：思い込みとか偏見とか、噂話に流されない強さ、自分で納得しないと、それこそ筋道立てて考えていく強さ、そういうものをあの子たちにみた

以上のことから森川は、T 実践における子どもたちの姿、すなわち、自分の考えをしっかりと持ち、他者の考えによって簡単には自分の考えを変えない強さ、を目の当たりにしたことが、現在の森川の授業スタイルを支える信念につながっていると考えられる。

森川は、この出会いをきっかけにして、自身の目指す教育像を持つことになるが、当然当初からそういった実践を具現化できたわけではない。森川は、当時の自身の実践を次のように振り返る。

森川：結局真似をしていても、教師が段取りする真似事やったし、全然子どもが自分たちで話し合い、追求する形ではなかったとは今は思うし、で、やっぱり自分も国語の教材解釈もすごく表面的やったと思う、そんな気がする。子どもに学習能力をつける、というのをなんか置いてけぼりにしていた、授業の形を整えることに一生懸命で、子どもたちがそういう追求していく学習能力をあんまつけてなかった気がする

前原：授業の形というのは、今と同じなのですか

森川：子どもたちが話をして、なんか一つ結果を出す、ということなのだけど、でも話し合いにしても今と決定的に違うのは、言葉の意味というのを使った論証じゃなかったと思う。この言葉の意味がこうだからこうだ、とかじゃなくて、こう書いてあるからこう、の次元。こう思うからこう、文、言葉から離れたところの話し合いがあったと思う、だから全然論理的じゃない、どこに進むかわからない、そうになってしまうのは、自分の教材解釈がそのレベルだったと思う、言葉から離れていた、読んでないと思う。形は話し合いっぽいけど、話し合いの質は全然浅かったし、論証じゃないと思う。今思うと、それが長い間続いている、何年か

森川は、当時の実践を振り返り、教師が主導であったこと、子どもたちに学習能力をつけることができなかったこと、解釈をめぐる根拠が不確定だったことと自身の教材解釈が未熟であったこと、を現在との差としてあげている。

それでは、森川は、T 実践に対する憧れと自身の実践のギャップをどのように埋め、現在の授業スタイルを形成していったのであろうか。そのことについて、森川は次のように述べる。

森川：T さんよりも M 先生が中心、そら憧れ、具体的なことは M 先生を抜きにしてはいけない。M 先生は具体的に授業のことを教えてくれる、ほったらかされてるけど、やった後に教えてくれるけど、解釈か



ら授業の展開の方法とか、そういうことは  
前原：授業の展開、どのつぶやきを拾って  
とか

森川：そうじゃなくて、どうやれば子ども  
が考えやすくなるか、きちんと文に戻れるの  
か、どの言葉を使えばいいのか、どんなふ  
うに使えば、文と文の関連とか。そういう自  
分たちで足らんことを示唆してくれる、そ  
りゃ正直自分らの解釈の次元とは違う

前原：M先生とも夏休みに

森川：(中略) T先生とM先生は、ずっと  
公開研究会していた。長野でしていて、そ  
こでみたんやけど、いつかはあんな公開研  
究会をしたいと思って、子どもが変わる姿  
を、公開は子どもに力を与えてくれる、大  
きな意味がある研究、見る人が授業参観  
じゃなくて、教師や研究者がきていて、子  
どもたちすごい力引き出される。自分もそ  
ういう機会があったら、と思ってA小の  
ときに、M先生に来てもらって、公開研  
究することにした

前原：年表でいうと

森川：2000年から、これくらいに研究発表  
して、3年続いて、1回目やって、大学院  
の前が4回目か、公開研は4回あった。あ  
の頃20数学級あって、全部の学級に入るや  
ん、指導に、それを全部ついて回った。自  
分の学級は自習にして、それでM先生が  
言われることを全部ビデオで撮って、メモ  
して、M先生がやっていることを自分の  
学級で真似してやる、という練習をした。  
音楽も含めて、まるまる二日間自習やった、

おれの授業以外。M先生がやられた方法  
を全部まねしてやっていた。それを続けて、  
大学院入って、M先生が全国に行かれる  
のをずっとついて回っていて、M先生や  
られるのをメモして

森川は、T先生のような学級を目指してい  
たが、具体的な方法に関してはM先生の教え  
がある、と述べる。M先生は、T先生の師  
匠にあたる。森川は、公開研究会を設定して  
M先生を招き、自身の実践を開き、そして、  
そこでM先生の方法に学ぶことを行ってい  
た。筆者は、M先生が森川に指導するその  
場面に立ち会ったことが何度かある。森川の  
授業中に、M先生が介入し、森川にどのよう  
に展開すればよいかを耳打ちしたり、ときは  
M先生が実際に子どもたちに問いを投げか  
けたりする。森川は、M先生に「教えても  
らう」のではなく、M先生に同行して、様々  
な授業を観察し、その都度M先生の方法を見  
て、丹念に記録し、自身の実践に応用してい  
く、といった身体を通じて自分のものにして  
いく。こういった過程で森川は力量を身につ  
けてきたと言える。

## 6 森川の実践の契機

森川は、自身の実践の大きな転機、すなわ  
ち自身の実践の変化とその確立について次の  
ように述べる。

森川：自分の授業が一番変わったのは、あ  
の学級だと思う、5、6持ち上がった学級、  
このところ(2009、2010)。あそこで、

何かあのときにようやく、自分の中の論証、言葉の意味を使う、概念を使う、っていうことがようやく意識できて、それを勉強し始めたのはA小時代。ヴィゴツキーを勉強し始めて、そのころ全然わかっていなくて、言葉の意味の適応を考え始めて、このときに逆接をやり始めて、逆接やり始めたのはここ、授業変わったのは、ここやねん  
前原：それは、わかってきた、という感覚  
森川：わかってきた、というか、ちょっとわかってきた

前原：要因というのは

森川：毎年学会で発表していて、大学院の修論もやって、科学的概念ないと論証できないという観点で研究してたんやんか。自分の研究でもやってたけど、子どもが自分から言葉の意味を、始めから言葉の意味を使って、何回も繰り返し、自然と使えるようになる、そういうことをやっていかなかったらあかんのちゃうんと思ったのがこのくらい

前原：もっと前に今の

森川：もっと曖昧だった、逆接から始めようと思ったのは、M先生のアドバイスがあったからかもだけど、逆接はどの文章にも出てくるし、ドラマがあるから、前後ろがひっくりかえるから、一つは展開できる、全員参加できる武器になる、逆接が子ども全員知っているという

前原：その逆接というのは、どの教材にも必ずあって、子どもたちも気付ける

森川：気づきやすいし、それを使って問題

作る、ということをお教えておくと全員がそれを使えば最低限全員参加できる、武器持たせる、そこのところを意識したのはこの時期

森川は、自身の実践の変革契機として、ヴィゴツキー理論の解釈とそれにヒントを得た逆接の言葉による教材解釈の開発をあげている。森川は、ヴィゴツキーの理論から、言葉の発達に関して、子どもが言葉の意味を自覚的に使えることを意識していた。逆接の接続詞が、物語文におけるドラマ性をより際立たせるような教材解釈にとって有効であること、そして、子どもたちがそれらの言葉に注目しやすいことにより、クラス全員の子どもたちが、自分たちの手で教材を解釈できる可能性を感じたことが現在の実践のよりどころとなっていると考えられる。そしてこの過程において、森川はヴィゴツキー理論を自分なりに解釈し、理論と実践を往還させていると言える。

## 7 まとめ

最後に、森川のライフヒストリーの観点からみえてきた授業スタイルの形成および変容プロセスについて、以下にまとめる。すなわち、(1) 授業者モデルとメンターと出会ったこと、(2) 理論を学び、自身の授業を開くことで、自身の課題が明確になったこと、(3) 理論と実践を結び付けて考えることにより、逆説の接続詞、を手がかりに教材を解釈することで、自身の教材解釈の深まり、また子どもたちにとって自分たちで考えることが可能

になり、自身のスタイルが確立されたこと、である。

以上、本稿では、森川の授業の特徴について、ライフヒストリーの観点から分析を行ってきた。その結果、これまでの1時間および1年間の授業分析だけでは解釈出来なかった、授業スタイルの形成に関する契機およびその変容プロセスについて理解することができた。とりわけ、森川が授業の中でこだわっている「逆説」という概念の存在が明らかになった。

しかしながら、森川が用いる教材の歴史性および「逆説」の概念理解についての検討は不十分である。よって今後は、森川が実践してきた教材の歴史や「逆説」の概念に焦点をあて、教材解釈や授業の展開がどのようになされているのか、について明らかにするとともに、他の実践家との比較を通じて、森川実践が国語教育にどのように位置づくのか、についても明らかにしていきたい。

## 引用文献

- (1) 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』北大路書房, 1996
- (2) 濱田秀行「小説の読みの対話的交流における『専有』」『国語科教育』全国大学国語教育学会, 68, 43-50, 2010
- (3) 一柳智紀『授業における児童の聴くという行為に関する研究: パフチンの対話論に基づく検討』風間書房, 2012
- (4) 前原裕樹「出会いの材『クログミ』実践における対話性: パフチンの対話論における多声(性)の観点から」『教育実践学論集』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 第13号, 37-48, 2012
- (5) 佐藤真・前原裕樹・森川拓也「授業における児童の対話スタイルに関する研究—国語科の授業実践の分析を通して—」『日本基礎教育学会紀要』日本基礎教育学会, (18), 1-6, 2013a
- (6) 前原裕樹「国語科授業における対話の変容—発話の『宛名』を手がかりに—」『教育実践学研究』日本教育実践学会, 第15巻, 第1号, 1-13, 2013b
- (7) 藤原顕・松崎正治・遠藤瑛子『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—遠藤 瑛子実践の事例研究』溪水社, 2006
- (8) 松崎正治・荻原伸・藤原顕「国語科授業実践を通じた学校言説の相対化」森脇健夫(研究代表者)『ライ

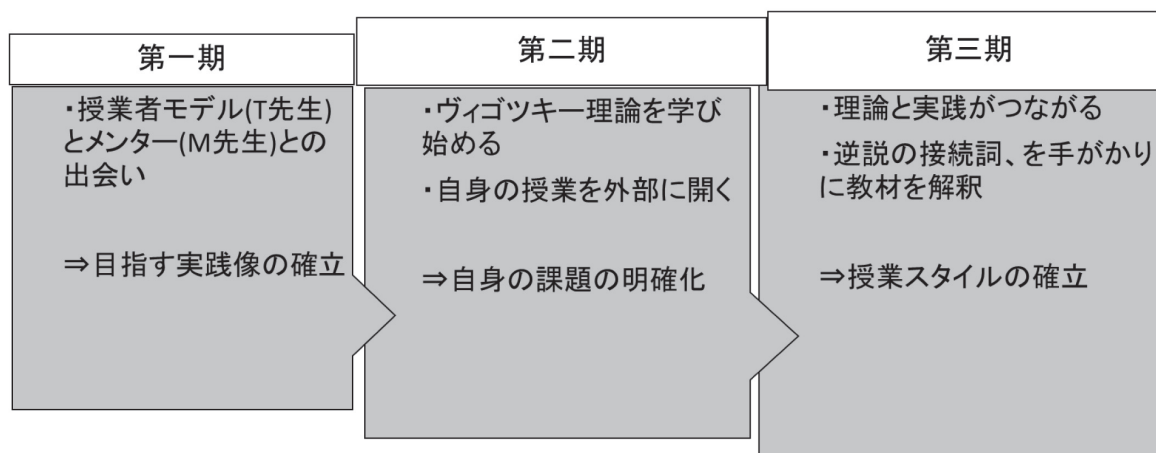


図1 森川の授業スタイル形成時期とその変容プロセス

フヒストリーアプローチを活かした総合的な教師の  
力量の研究—新たな教員養成プログラムの開発を見  
据えて—』平成16年度～17年度科学研究補助金 基  
盤研究 (B) (1)) 研究報告書, 2006

- (9) 岩崎紀子「教師のライフヒストリーと授業研究—山  
崎準二氏に問う—」森脇健夫 (研究代表者) 『教師の  
力量形成へのライフヒストリー的アプローチ—授業  
スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に—』  
(平成14年度～15年度科学研究補助金 基盤研究 (C)  
(1)) 研究報告書, 2004, p.184
- (10) 藤原顕「教師のライフヒストリーの理解に基づいた授  
業研究」森脇健夫 (研究代表者) 『同上』2004, p.12