

# 離島高校国語科教師の教科内容観の構造的特質

——熟練教師と若手教師における共通性と個性——

## The Structure of Japanese Language Teachers' Views on School Subject Content in Remote Islands

——Individualities Based on Commonalities between Competent Young Teacher  
and Veteran Teacher in Senior High Schools——

丸 山 範 高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部)

2016年10月7日受理

### 要旨

本研究では、離島高校に勤務する国語科教師の教科内容観の構造的特質を解明するために、若手教師と熟練教師の事例を相互比較し、教師間での共通性と、教師ごとの固有性を記述した。研究方法は、ナラティブ・アプローチを採用し、授業観察と、授業の事実に基づくインタビューを実施し、教師たちの語りを直接の分析対象とした。離島高校では、教師の子ども理解が深く、教師と学習者の密な信頼関係が築かれやすい。それゆえに、若手教師・熟練教師ともに、地域の学習者が抱える課題と、個々の教師の個性と、教材の特性という、三つの関係概念として教科内容観を生成していた。こうした教科内容観は、教材のみから抽出されがちな従来の教科内容の捉え方を拡張するものである。また、若手教師と熟練教師の相違点として、試行錯誤を重ね授業改善に励むがゆえに実践の全体像が流動的な若手教師に対し、熟練教師は個別状況には柔軟に対応するも実践の全体像は安定しているという特徴が見出された。

#### 1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、離島高校に勤務する国語科教師の教科内容観の構造的特質を解明することにある。事例として、離島の高校生が抱える特有の課題を起点に授業を構想・実践する若手教師と熟練教師と、それぞれ教職経験年数の異なる2名の高校国語科教師による「読むこと」領域の授業実践を取り上げる。2年間におよぶ調査結果を分析し、教師間での共通性と、教師ごとの固有性を記述することで、国語科授業実践を支える教師の教科内容観を浮き彫りにする。

本研究で解明する教科内容観は、教科書や学習指導要領の記述に象徴されるような外在する所与のものではない。学習者理解を起点として構成された、教師の実践経験世界を反映した教科内容観である。このような教科内容観のとらえ方は、これまでの国語科教科内容研究とは異なる立ち位置での研究となる。

国語科教科内容研究は、国語科の成立した明治期を対象とした研究から始まるが、当時は教科書教材が教科内容を形成していたとされる(甲斐2008)(井上1981)。時代が下るにつれて教科書教材そのものが教科内容であるという見方は薄れるが、教科書教材を起点とする教科内容のとらえ方は最近まで続く。国語科教科内容の系統試案を提示した阿部(2010)、〈教科内容〉として

の「読みの技術」の重要性を指摘する鶴田(2010)にしても、示された教科内容は教科書教材の分析結果から抽象化された教科内容である。また、富安(2016)は、教科書教材分析から抽象化された技術などを教科内容とする研究を「教科内容の要素主義的把握の課題」と批判しつつ、パターンランゲージによる教科内容の「〈出来事〉のパッケージ」としての記述のあり方を示した。以上の研究は、教師と学習者との関係性の中から教師の経験世界として表象される教科内容を対象とするものではない。したがって、本研究が目指す教科内容とは異なる視座からの研究として位置付けられる。

他方、教師の経験世界を反映させた教科内容研究として、藤原・今宮・松崎(2007)が挙げられるが、この種の研究はごくわずかにとどまる。なお、藤原・今宮・松崎(2007)では、学習者の実態からというよりも、教師自身の信念から導かれる教科内容観が描かれている。本研究では、学習者が抱える課題を起点に構築された教師の教科内容観を解明することで、先行研究では十分解明されてこなかった課題に取り組むこととする。

また、教職経験年数の多寡による教師の比較研究は、若手教師の発展途上性、あるいは、熟練教師の熟達性を浮き彫りにする研究が多数を占める(佐藤・岩川・秋田1990)(岡邑2013)。本研究では、若手教師と熟練教師

の相違点のみならず、教師間での共通性をも分析する。教職経験年数の多寡に関わらず、離島という同一の特殊環境にある高校国語科教師ならではの共通特性を解明することで、若手教師＝未熟VS熟練教師＝熟達という図式の更新を図る。

ところで、本研究の分析事例として離島高校を取り上げた理由は、都市部の進学指導中心の高校に比べ、相対的に、教師と学習者との密な人間関係に基づく国語科授業実践がなされているからである。たとえば、都市部のように進学塾のない離島では、放課後も休日も高校教師が学習指導に当たることが珍しくないそうである。密な人間関係ゆえに教師の学習者理解も深まるため、教科書教材依存の授業を脱却し学習者理解を起点とする学習者の学びに寄り添った授業が実践されやすい環境にある。国語科授業について「高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向」(中央教育審議会・初等中等教育分科会・教育課程部会国語ワーキンググループ「審議の取りまとめ」平成28年8月26日)があるという。学習者の実生活とは関わりなく、教材そのものの価値を教師が伝達するという高校国語科授業が抱える課題に対して、離島高校の実践事例は、課題解消の指針を照らし出すものと考えられる。

## 2. 研究の方法

### 2-1. 研究方法としてのナラティブ・アプローチ

教師の教科内容観を解明するために、授業観察と、授業の事実に基づくインタビューを実施し、複数の国語科教師たちの語りを分析・相互比較した。なお、授業観察を調査に含めた理由は、授業の事実を押さえることで、観念的なインタビューに終始することある程度防げるからである。そして、現象としては表象化されない教師の経験知を概念化するため、教師の語りを直接の分析対象とした。

本研究で解明する教科内容観は、国語科教師が実践経験を通じて形成しつつある授業実践を支える知である。それは、授業の事実を断片的に寄せ集める、あるいは、教師の語りを無秩序に収集するだけでは概念化できない。そこで、本研究では、「経験の組織化としての物語」(やまだ2006)と言われるナラティブ・アプローチを研究方法として採用した。インタビューである筆者の問いかけに必ずしも語られた教師たちの語りを、授業の事実をふまえながら教科内容観として組織化した。

ナラティブ・アプローチの基礎的特徴は、先行研究により、次の通り具体化されている。「出来事や経験の具体性や個別性を重要な契機にしてそれらを順序立てることで成り立つ」(野口2005)のものであるとともに、「個別の体験を当事者の立場から描くことにおいて有

力な視点を提供する」(森岡2013)。さらに、出来事を結びあわせる中で生まれる「意味づけが問われ」、「語り手と聞き手の相互行為」による「物語の変化プロセス」(やまだ2007)が重視される。本研究では、当事者としての教師の視点を重視しつつ、語り手と聞き手の協同相互行為を通じて、国語科教師の個別具体の経験の意味づけを教科内容観として順序立て組織化した。このように、本研究での分析は、ナラティブ・アプローチに関わる種々の特徴に合致するため、研究方法としてナラティブ・アプローチを採用する。

なお、ナラティブ・アプローチを採用した研究では、藤原・今宮・松崎(2007)などのように、個別の単一事例を深く解釈する方向での研究が多く、本研究のような複数の事例の共通性・固有性を解明する研究は少ない。しかしながら、木戸・やまだ(2013)のように「インタビュー間に共通のカテゴリーを構造化した」研究事例がないわけではない。さらに、実践の現場での研究成果の幅広い活用を見越すと、単一事例の深い解釈のみならず、複数の事例の共通性・固有性を導き出す研究にも有効性があると考えられる。

また、ナラティブ・アプローチでは、ドミナント・ストーリーに対するオルタナティブ・ストーリーを生成するという側面が取り立てられる研究もあるが、「ナラティブは混沌とした現実にとまどりと輪郭を与え」、「『混沌の語り』を『ひとつの物語』にまとめていく」(野口2015)研究もあり、本研究は後者の研究に相当するものである。

### 2-2. 研究協力者

離島高校に勤務する現職高校国語科教師2名の事例を分析対象とする。分析対象者の条件は、1:地域の学習者が抱える課題に寄り添いつつ授業を構想・実践する教師、2:現へき地校を含め複数校での勤務経験があり現実を相対化してとらえられる教師、とした。2名の先生の教職経験年数、現勤務校(離島高校)の概要は次の通りである。

A先生:若手女性教師:教職経験年数7年:多様な習熟度の学習者が在籍する離島高校(1学年200名程度)に勤務:

B先生:熟練男性教師:教職経験年数22年:大学進学中心の教育課程の離島高校(1学年200名程度)に勤務:

なお、2名の先生の現任校(離島高校)は、同一校ではなく、それぞれ異なる離島にある。また、A先生・B先生を研究協力者として選出する際には、「教科専門的内容を一方向的に講義するのみの授業スタイルを取らず、学習者の学習状況に寄り添い授業改善に努める教師」という条件で、学校管理職から適任者を紹介いただいている。

### 2-3. 研究の手続き

《調査時期》第1回：平成26(2014)年9月(A先生)

11月(B先生)

第2回：平成27(2015)年9月(A先生・B先生とも)

《調査内容》各先生の国語科授業の観察と1対1インタビュー

《調査方法》国語科授業とインタビューの様子は事前に許可を得てICレコーダーに録音した。また、授業で使用した教材(教科書・ワークシート)を収集し板書内容を記録することにより、インタビューでの対話と、インタビュー・データ解釈のための補助資料とした。授業観察においては、各先生の現象面での実践の特徴把握に努める一方、インタビューでは、現象の背後に潜む各先生の国語科授業づくりに関する意図や見識を引き出すよう努めた。

#### 《授業の概要》

観察する授業は、対象学年・科目を含めて各先生に一任するとともに、各先生の個性が表れやすい授業の選択をお願いした。概要は、以下の通りである。

A先生：

26年調査：高校2年現代文(評論：福岡伸一「脳のなかの古い水脈」明治書院『精選現代文B』所収)

27年調査：高校3年現代文(評論：野矢茂樹「猫は後悔するか」明治書院『精選現代文B』所収)

B先生：

26年調査：高校2年漢文(欧陽脩『欧陽文忠公文集』「売油翁」第一学習社『高等学校古典B漢文編』所収)

27年調査：高校3年古文(『大鏡』「道長の豪胆」第一学習社『高等学校古典B古文編』所収)

《インタビューにおける語り手・聞き手の相互作用プロセスの概要》

インタビューは、授業観察後、授業の事実をふまえながら半構造的インタビューにより進めた。所要時間は、1回あたり40~60分程度である。

質問項目の大枠(内容・順序)は次の通りであり、すべての先生に共通する。

質問1：当日の授業で扱った教材を通して学習者に学ばせたかったことは何か。

質問2：その内容(質問1の回答)を学習者に学ばせるために、工夫した授業展開上の手立ては何か。

質問3：その内容(質問1の回答)は、なぜ、当該高校の学習者に学ばせたいのか。

質問4：現在に至るまで、授業改善のために取り組んできたことは何か。

質問5：現時点における授業実践上の課題は何か。

質問6：その課題(質問5の回答)を解消するために、今後どう研鑽を積んでいくつもりか。

インタビュー前半では、観察した授業で扱った個別

教材に限定した問いを投げかけている(質問1・2に相当)。その回答は、当該高校の学習者にとっての意義(質問3に相当)と結びつけ、個別教材を超えて抽象化される国語科授業づくりのあり方を聞き取っている。

また、インタビュー後半では、現在までの授業改善の取り組み(質問4に相当)をふり返るとともに、実践の課題と未来に向けての課題解消の見通し(質問5・6に相当)について対話し、インタビュー前半の語りと結合させることで、過去をふり返り未来を見通した一貫性ある教科内容観を概念化できるよう努めた。

このように、インタビューは、聞き手である筆者が語り手である協力者へ上記の質問を投げかけ、語り手が回答する形で進んだ。なお、回答が抽象的概括的である場合は、その具体化を促した。したがって、語り手の語りは、独立したものでなく、聞き手との間で協同構成されている。語り手と聞き手とのナラティブの協同構成では、「物語の生成的機能」(やまだ2006)、つまり、「2つ以上の事象をむすびつけて筋立てる行為」(やまだ2000)によって新たな意味を立ち上げることが目指される。本研究でも、語り手の経験や実践行為は断片的な記述にとどめていない。授業の事実と、インタビューでのやりとりとを相互に結びつけ意味づけている。

### 3. 分析結果

互いに異なる離島に勤務し、かつ、教職経験年数も異なる2名の高校国語科教師たちの語りを、教科内容観をテーマに授業の事実をふまえつつ分析したところ、教師間での共通性と、教師ごとの固有性が導き出された。なお、教科内容観は、教科内容観そのものだけで独立して存在せず、教科内容観を方向づける学習者観・授業形態観との関係概念として成立していた。

2名の教師それぞれの特徴は、表1の通りである。表1は、各教師の実践の全体的特徴、学習者観、授業形態観、教科内容観を整理したものである。それぞれについて、インタビューでの教師の語りと授業で観察された事実、および、それらから導き出された概念を記述している。

#### 3-1. 教師間における共通性

教職経験年数の異なる2名の高校国語科教師の教科内容観と、その教科内容観を支える学習者観・授業形態観について、それらの共通性は、次の通り、構造化できる。

教科内容観を根底で支えているのは、離島高校に通う学習者たちが、国語科学習に関わる範囲においてどんな課題を抱えているのか、という学習者観である。その学習者観を拠りどころとしながら、国語科教材文をどのように読み進め、どんな学習成果を引き出すべきなのかという、目指すべき教科内容観が引き出される。なお、学習者観と教科内容観とは、直結せず、授

表1 教師間での比較考察

分析項目	教師ごとの個性	
離島高校 国語科教師	若手教師・A先生	熟練教師・B先生
実践の全体的特徴 —流動性—	<p>《概念》流動性があり試行錯誤を伴う実践→(具体的説明)26年実践では教材文を注釈的に正確に読むことが中心の授業展開であったが、27年実践では教材文を俯瞰し要点を的確に把握するという授業展開にシフトしている。社会生活で活用できる読解力を育成することの必要性を意識しての変容である。</p> <p>《教師の語り》 (26年)1番伝えたいことは、評論文のかみ砕き方なんです [中略] 形式段落ごとの小さな要点を集めていったら筆者の主張が見えるという形にしたいので、形式段落ごとに音読と設問を作っているという授業にしました。 (27年)[26年と比べて授業が…筆者補足]結構変わったんですね。[26年は、1つ1つの表現をかみ砕きながら、段落ごとに積み上げて筆者の主張を捉えるというものであったが…筆者補足] 今度はその一言一言は多少分からなくても全体の概要をつかむというのにシフトチェンジして、[中略]序論、本論、結論はどれかと言ってキーワード幾つか言うのを最初に生徒たちで話し合せて</p>	<p>《概念》流動性が少なく安定的かつ柔軟な実践→(具体的説明)教材文の言語表現を教材文を超えた日本語の言語体系に位置づけ、多面的な言語理解を促す実践を一貫して追究している。</p> <p>《教師の語り》 (26年)自分が、たとえばメールとか、友達だけの会話だと、どうしても限定された1つの体系、ことばの体系しか使わないわけです。で、古文・漢文、あるいは、英語の訳文であるとか、あるいは、評論家の意見、小説とか、いろんな文章に触れることで、何か自分が参考になるところもあるだろうし、「あ、こういう言葉もあるんだな。こういう考え方もあるんだな。」ということ学ぶことで、さっきも言いましたように、思考を、考え方を、豊かな考え方に近づかせると思っています。 (27年)古文でもそうですし、現代文の授業でも、例えば漢文ならこういう表現があって、それはこういう意味だぞとか、人間と自然のやっばり対比が「国破れて山河在り」にはある、それと例えば評論のこれっていうのはおんなじだとか。[中略]このエピソードって、漢文のあそこ一緒だねとか、いうのが、何か出るようになって。そういうのを出して指導する機会が多くなったと思います。</p>
	<p>《授業における象徴事実》 (26年)「『このようなこと』は形式段落のどこからどこまでを指す?」という発問に象徴されるように、個々の表現を注釈しながら展開する授業であった。 (27年)教材文のテーマに直結する「猫が後悔するためには何が必要?」という発問に象徴されるように、教材文全体を俯瞰しつつキーワードを抽出し相互に関係付けて筆者の主張に迫るという授業展開であった。</p>	<p>《授業における象徴事実》 (26年)教材文中の語「徐(おもむろニ)」は、漢文教材のみならず現代語体系の中にも息づいていることを学習者に理解させるべく「『徐』が含まれる熟語は?」という発問を提示した。その後、「徐行」という熟語を学習者から引き出すとともに、「除雪」の「除」と対照させることで理解の定着を図っていた。 (27年)「大鏡」と『今昔物語集』とを対照させての授業展開であった。「大鏡」に描かれた場所が『今昔物語集』でどのように描かれているかについて、両者の言語表現を対比しつつ読み取らせることで、「大鏡」の語りの固有性を理解させるという展開であった。</p>
学習者観 —認識性向における課題—	<p>《概念》社会生活的読解力不足</p> <p>《教師の語り》 (26年)センター試験とか、そういうのに対応できるような力をつけてというのが理想で[はあるが…筆者補足]、現実それぞれじゃないので、まあ社会に出ていろんな文章、目にすると思うんですが、そういう時に意味がわからないとか、仕事にならないので、仕事ができるっていう読解力を身に付けてほしいと思います。 (27年)何か月かすると社会に出る生徒たちなんですけれども、世の中の、その、ニュースとか出来事とか、あとは取扱説明書、物を買って説明書を読むとか、家とか契約を結ぶとかいうときの文をちゃんと自分のものとして理解しないと何か社会人として生きていけないと思うんですね。</p>	<p>《概念》認識の内向性</p> <p>《教師の語り》 (26年)「視野が…筆者補足」狭いです。それはもう完全に狭い。 (26年)世の中の流れとか、そういうものに少し疎い、関心があんまりないような気がして。 (27年)やっぱり島の子なので、いろんなものに接する機会っていうのはやっぱり少なうはあるんですね、この子たちは。[中略]フェリー渡って、飛行機渡って行かないといけないので、どうしても内だけっていうふうになるんですね。</p>
	<p>《授業における象徴事実》 (26年)「だから」「ところが」などの接続詞を取り上げるなどして、前後の文脈を整理し、文章を正確に読み進めるという授業展開によって、学習者が抱える課題に対応しようと努めていた。 (27年)教材文のキーワードに注目し、そのキーワードを前後の文脈の中で意味づけ、さらに、必要に応じて身近な事例を引き合いに出しつつ、文章の趣旨を正確に捉える授業展開によって、学習者が抱える課題に対応しようと努めていた。</p>	<p>《授業における象徴事実》 (26年)教材文中の語「徐(おもむろニ)」は、漢文教材のみならず現代語体系の中にも息づいていることを学習者に理解させるべく「『徐』が含まれる熟語は?」という発問を提示した。その後、「徐行」という熟語を学習者から引き出すとともに、「除雪」の「除」と対照させるなどして、学習者が抱える課題に対応しようと努めていた。 (27年)「大鏡」と『今昔物語集』とを対照させての授業展開であった。「大鏡」に描かれた場所が『今昔物語集』でどのように描かれているかについて、両者の言語表現を対比しつつ読み取らせることで、学習者が抱える課題に対応しようと努めていた。</p>
授業形態観 —他者との開かれた関係性—	<p>《概念》他者理解を基盤とする学び</p> <p>《教師の語り》 (27年)「教師と生徒とが…筆者補足」分かり合っている、私の授業のスタイルも理解しているし、生徒もそれぞれの性格とかも私も理解している、っていうのがあって、会話もしやすいし、向こうも話しやすくなっていると思います。 (27年)「今後どんな学校に異動しても…筆者補足」人と意見を交換して、「こんな意見があるんだ」とかいうのは、大事にしたいと思っています。 (27年)人に配慮できる人になってほしいとかいうのがあるので、人と話すのが苦手な子がもし隣にいれば、自分から、こう、声を掛けたりとか、あとは自分が分かったと思ったらどうやったら分かりやすくヒントがあげられるかと考えたりとか。ただの学力だけじゃなくて、人間としての成長もやっぱり私たちがみていかなければいけないと思うので。人との関わりというのを意識しています。 ※26年は実践が試行錯誤の途上にあったため、これに類する語りはなされていない。</p>	<p>《概念》教師・学習者間での対話を基盤とする学び</p> <p>《教師の語り》 (26年)生徒が今から自分で、いろいろ決断や発表や発言をしていかなければいけない時代が来ると思うので、[教師主導の…筆者補足]一斉授業や独善的な授業とか、押し付けの授業というのは、やっぱりよくない。 (27年)やっぱり「ああ、いい授業だな」というのは、必ず生徒との、何ていうんですかね、キャッチボールっていうか、言葉じゃなくても目で合ったりとか、そういう対話が教科書とじゃなくて目の前の生徒に対してどういう授業をするかっていう。[中略] はい。それは常に心掛けて。</p>
	<p>《授業における象徴事実》 (27年)話し合い活動中に机間指導をしながら個々の学習者の意見を丁寧に聞き取り、その意見をクラス全体に向けて発表させる。また、教師の問いかけに学習者が応える、そして、その反応を教師が咀嚼しながら次の問いかけをするというように、他者の反応を理解しつつ対話を進展させるという場面などが象徴的であった。 ※26年は実践が試行錯誤の途上にあったため、これに類する授業の事実は観察されていない。</p>	<p>《授業における象徴事実》 (26年)登場人物の行動理解を目指して、複数の学習者を相互に指名し発言させる。それらの発言をつなぎ合わせ、教室全体で教材世界の豊かなイメージを共有できるよう導く授業展開であった。 (27年)藤原道長の人物像を明らかにすることを目標として、B先生は、複数の生徒と対話しながら授業を展開していた。教材文の抜き出しではなく、学習者自身のことばで発言できるよう導きつつ、複数の学習者が発言する中で考えを築き上げていくという展開であった。</p>
教科内容観 —読みのプロセス [教材文のことばへの向き合い方]—	<p>《概念》鍵表現の具体的・多面的解釈</p> <p>《教師の語り》 (27年)評論文の抽象的な言葉とかを自分の身近なものに置き換えて捉えてほしい。 (27年)一言一言は多少分からなくても全体の概要をつかむというのにシフトチェンジして、(中略)キーワード幾つか言うのを最初にもう生徒たちで話し合せて、</p>	<p>《概念》多様な表現の相互参照</p> <p>《教師の語り》 (26年)自分が、たとえばメールとか、友達だけの会話だと、どうしても限定された1つの体系、ことばの体系しか使わないわけです。で、古文・漢文、あるいは、英語の訳文であるとか、あるいは、評論家の意見、小説とか、いろんな文章に触れることで、何か自分が参考になるところもあるだろうし、「あ、こういう言葉もあるんだな。こういう考え方もあるんだな。」というこ</p>

<p>教科内容観 —読みのプロセス [教材文のことば への向き合い方]—</p>	<p>(27年)結構、その話し合うっていうのは、ずっとやってきました。はい。むやみにするのはよくないですけど、その本質になるところとか、いろんな答えが欲しいときとかには、話し合いをさせて、 ※26年は実践が試行錯誤の途上にあったため、これに類する語りはなされていない。</p> <p>《授業における象徴事実》 (27年)鍵表現の1つ「論理空間」について、A先生が教科書外の身近な現象を例示しつつイメージを膨らませようと試みていた。また、学習者自身が、話し合い活動の中で、鍵表現に関わる身近な現象をさまざまに想起する場面も観察できた。 ※26年は実践が試行錯誤の途上にあったため、これに類する授業の事実は観察されていない。</p>	<p>とを学ぶことで、さっきも言いましたように、思考を、考え方、豊かな考え方につながると思っているんです。</p> <p>(27年) [教科書教材に加えて…筆者補足] 違ういろんな資料を入れることによって違う読みとか、少し読みの深さとかが、ちょっと変わるんじゃないかなっていうのがあったので、ああいう形で、まずは大まかに内容を取らせた上で、そして、資料、別のものをこう、読み比べじゃないんですけど、入れることによって、何か人物像の変化とか、そういう、こう、いろんな多面的な物事の見方っていうのが何かできるんじゃないかなと思って、</p>
<p>教科内容観 —読みの到達点 [教材世界の表象 のさせ方]—</p>	<p>《概念》教材世界の主体化と相対化</p> <p>《教師の語り》 (26年)社会に出ていろんな文章、目にすると思うんですが、そういう時に意味がわからないとか、仕事にならないので、仕事ができるっていう読解力を身に付けてほしいと思います。 (27年)何か月かすると社会に出る生徒たち [中略] 文をちゃんと自分のものとして理解しないと、何か社会人として生きていけないと思うんですね。 (27年)一つの意見が偏った意見を信じてとかじゃなくて、ちょっと公平な目線でいろんな意見を認めて、かつ、流されなみたいなこと大事かなと思って。 (27年)筆者の主張に、こう、反論っていうか、別の視点もちょっと持ってほしいというのが今回の目標でした。</p> <p>《授業における象徴事実》 (27年)「猫は後悔しない」という筆者の主張を納得できない学習者たちに対して、「論理空間」など教材文の鍵表現を用いつつ実生活レベルの具体例を交えて反論を組み立てさせるという場面が象徴的である。 ※本項目について、26年は、授業の事実としては観察されなかったが、理念としては意識されていたため、語りとしては表出している。</p>	<p>《概念》教材世界の拡張的理解</p> <p>《教師の語り》 (26年)いろんな文章に触れることで、やっぱりことばに触れることは思考が豊かになるんじゃないか [中略] いろんな文章に触れることで、[中略]「あ、こういう言葉もあるんだな。こういう考え方もあるんだな。」ということ学ぶことで、[中略]思考を、考え方、豊かな考え方につながると思っているんです。 (27年)一つの見方だけじゃなくて、いろんな資料とか、いろんな場面を、[中略] 視点を変えることによって、何か違うものが見えるっていうところを教えたい。</p> <p>《授業における象徴事実》 (27年)教材文最終行「見る人」の気持ちを推察させるにあたり、教材文のみから推察させるのではなく、教材文以外の2つの別資料と組み合わせながら推察させるという場面が象徴的である。 ※26年は観察した授業が単元の中段であったため、これに類する授業の事実は観察されていない。</p>

業形態観が媒介となる。つまり、離島高校ならではの課題を抱える学習者たちが、しかるべき教科内容を学び得るためには、授業形態を工夫する必要があるというのである。(図1)

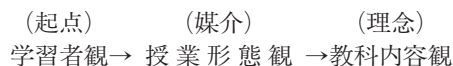


図1

離島高校に通う学習者たちが、地域外に出て、多様な文化や考えを持つ他者とともに共生していこうとする場合、現状の認識性向のままでは支障をきたすと、2名の教師たちは語る。都市部に比べて、公共交通に恵まれない、あるいは、種々の選択肢が少ないなどの地域性も影響して、不本意ながらも地域に閉じこもりがちな学習者たちは、文化や考え方の異なる域外の異質な他者と積極的に関わり、意見を交わすことがままならない。学習者の認識性向は社会的広がり性において内向性が見られるのである。

このような、離島ならではの認識性向を持った学習者たちに向き合うがゆえに、教師たちが持つ教科内容観は日常社会性の広がり性を重視したものとなる。それは、教科書教材を読み味わうとか、教材文のことばに潜在する論理構成を読み取るといった、一般的な国語科教科内容観を超えるものである。

なお、教科内容観は、教材文の読みのプロセスに関わるものと、読みの到達点に関わるものとの構成されている。そのうち、読みのプロセスについては、こと

ばの学習を本質とする国語科であるがゆえに、教材文のことばへの向き合い方に関する内容となる。ただし、それは、教材文を順に漫然と注釈するというようなことばへの向き合い方ではなく、学習者の社会性の広がりにつながるようなことばへの向き合い方となっている。他方、読みの到達点は、教材文の読みの結果として立ち上がる教材世界像と自己あるいは社会とのつながりが十分なものとなることを目指す。学習者の実感覚から隔絶された極度に抽象化した世界として教材世界を認識させたくないというのである。

このように、離島高校の教師たちの教科内容観は、国語科=ことばの学習において、個の殻に閉じない、社会に開かれた認識の実現を目指す内容となっている。そのため、教師の説明を聞くことに終始するなど個に閉じた受動性の強い授業形態は取らない。自己と教材との関わりから表象された教材世界像を、意見交流活動を取り入れるなどして教室内の他者へ開く、つまり、他者との関係に開かれた授業形態を強く意識する。個に閉じず他者との関係に開きつつ教材文を読み進めることを通して、教材世界像と現実社会との接点を模索するなどして教材世界像の拡張を目指すのである。

### 3-2. 教師ごとの個性

若手教師A先生と熟練教師B先生それぞれの個性性について、表1に拠り、相互比較しながら考察する。はじめに、実践の全体的特徴について記述し、引き続き、教科内容観と、その教科内容観を支える学習者観・授業形態観について説明する。

なお、以下の記述において、〈 〉はインタビューに

おける教師の語りをそのまま引用した箇所、【 】は表1記載の概念(教師の語り)と授業における象徴的事実との、双方から抽象化されたものであることを示す。

### 3-2-1. 実践の全体的特徴

若手教師A先生と熟練教師B先生について、2年間に及ぶ調査結果を俯瞰すると、実践の全体像の流動性において対照的であった。教職経験が浅く試行錯誤を重ねるがゆえに実践が流動的であるA先生と、豊かな教職経験ゆえに実践の揺れ幅の比較的安定しているB先生である。

若手教師A先生は、学習者へ積極的に関わりながら試行錯誤を重ねる姿が印象的である。〈どうしたらいいか、こっちが聞きたいです。そうですね、どうしたらいいんですかね? (26年)〉というように、授業実践に関わる課題を特定しながらも、その解消方法に戸惑う姿、あるいは、〈(昨年と比較して…筆者補足)結構変わったんですね。(27年)〉というように、教材文の読ませ方を前年度とは異なるものへ変更する姿がうかがえる。日々の実践から立ち上がる課題解消に向けて実践を修正しながら授業改善を重ねている。

それに対し、熟練教師B先生の実践は安定している。ただし、実践が硬直化しているということはなく、学習者対応のあり方など授業展開における柔軟性が見られる。インタビューでは、〈(授業の…筆者補足)完成っているのは多分ないと思うんで。(自分の授業は…筆者補足)完成形に近いじゃなくて、まだ半分ぐらいにもまだいってないかな。謙虚にとかではなくて、自分ではそう思って、1つは生徒が目前の生徒って必ず変わるので、時代も変われば生徒も変わるし、その生徒も一人ひとりまた違うっていうのもあるので、クラスでもやっぱり雰囲気でかなり違う。それを、このクラスで、こういう話、こっちのクラスではこういう話とか、やっぱりいろいろ変えるべきことは多いかなと思いますので、たぶん完成はしないんじゃないかなと。(27年)〉と語る。先生らしい授業を安定的に追求しつつも、状況に応じて多様な学習者対応のあり方を模索する柔軟性が見られる。

このように、教職経験年数の浅いA先生は実践の全体像そのものの構築に試行錯誤している姿が見取れる。一方、教職経験年数の豊かなB先生は、実践の全体像が安定しているがゆえに、個々の単元、授業場面において状況に応じたきめ細やかな対応ができる柔軟性がある。

### 3-2-2. 学習者観

2人の先生はともに、学習者の認識の内向性を課題視しているが、A先生とB先生とでは、学習者の認識性向の、どの側面を取り立てるかについて、異なる見解を持っている。表1の通り、A先生は【社会生活的読解力不足】、B先生は【認識の内向性】を、それぞれ課題として取り立てる。A先生は、〈仕事ができるって

いう読解力を身に付けてほしいと思います〉と語るように、社会生活を送る上で必要不可欠なレベルの読解力の未習熟さを学習者の課題とする。また、B先生は、〈どうしても内だけっていうふうになるんですよ〉と、学習者が認識する世界観の内向性を課題視する。ことばそのものの読解の不習熟さを課題とする若手教師・A先生と、認識の視野の狭さを課題とする熟練教師・B先生との間には、学習者観について差異が認められる。

学習者の認識性向の捉え方に関わるこうした差異は、教職経験年数の多寡ではなく、学習者の読む学習への習熟度合いの程度差に起因するものと考えられる。このことは、筆者の授業観察記録からも確認できる。A先生の勤務校は、多様な習熟度の学習者に対応するような学校文化がある一方、B先生の勤務校は、保護者の意向も含め、大学への進学を重視した学校文化がある。そのため、A先生の学習者観は、読む行為の基礎に位置づけることば認識に、他方、B先生の学習者観は、ことば認識の先に立ち現われる世界認識に、それぞれ傾くのである。

### 3-2-3. 教科内容観

A先生とB先生の教科内容観の大きな違いは、教材文の位置づけ方にある。A先生は、1つひとつの教材文を着実に読み取らせようとする傾向にあるが、B先生は複数の教材文(言語表現)との関係性の中で個々の教材文(言語表現)の理解を図ろうとする。

若手教師A先生の教科内容観は、【鍵表現の具体的・多面的解釈】という読みのプロセスを経て【教材世界の主体化と相対化】に至るという2つの概念で括られる。【鍵表現の具体的・多面的解釈】とは、2つのプロセスから成る。まずは、細部の〈一言一言は多少分からなくても全体の概要をつかむ(27年)〉ことに重きを置くというように、教材文の主張・主題に直結する表現にこだわり、該当表現を本文から取捨選択することから読解が始まる。続いて、〈抽象的な言葉とかを自分の身近なものに置き換えて捉えてほしい(27年)〉というように、取捨選択した表現を実生活での事例に置換してみたり、〈本質になるところとか、いろんな答えが欲しいときとかには、話し合いをさせて(27年)〉というように、多様な解釈を試みたりするというのである。また、【教材世界の主体化と相対化】とは、〈文をちゃんと自分のものとして理解(27年)〉したり、〈公平な目線でいろんな意見を認めて、かつ、流されない(27年)〉読みの構えを育てたりというような、読みの到達点としての学習成果を意味する。教材世界を自分に引きつけて捉える(主体化)と同時に、読み取りの結果を絶対視しない(相対化)である。なお、【教材世界の主体化と相対化】は、地域の学習者たちに必要不可欠な読解力、具体的には、社会生活の諸々の場面で活用できるような読解力を着実に定着させたいというA先生の願いに

基づくものである。

ところで、A先生の授業では、学習者の教材文への向き合わせ方について、26年～27年にかけて変容が見られる。26年は、学習者が躓きそうなことばについて教材文冒頭から順次注釈するような読解を進めていたが、27年は、主張に直結しない細部のことばにはこだわり過ぎず、要所のことばを相互につなぎながら教材世界像の表象に至るといふ授業展開であった。このような変容は、A先生が離島高校での教職経験を積み重ね、学習者をより深く理解できるようになる中で、〈新聞とかニュースを読むときに、概要をつかむってというのは、[中略]何か大事なことがパッと分かった方がいいかなと思って。(27年)〉というように、高校卒業後の学習者が社会生活を円滑に営んでいくための読解力を着実に育てることの重要性を認識したためと推察される。なお、読みの到達点である【教材世界の主体化と相対化】概念については、26年段階からインタビューでの語り表れており、早い段階から認識していたようである。ただし、その到達点に至る読みのプロセスについては、教職経験を重ねることで具体化していったものと推察される。

熟練教師B先生の教科内容観は、【多様な表現の相互参照】という読みのプロセスを経て【教材世界の拡張的理解】に至るといふ2つの概念で括られる。これらの概念は、26年～27年にかけて一貫している。【多様な表現の相互参照】とは、〈いろいろな文章に触れる(26年)〉〈資料、別のものをこう、読み比べじゃないんですけど、入れることによって、何か人物像の変化とか、そういう、こう、いろいろな多面的な物事の見方ってというのが何かできるんじゃないかなと思って(27年)〉と語るように、単一教材文のみを対象とした、いわば、閉じた読みをするのではなく、教材文に関連する他の教材文(言語表現)を積極的に相互参照させることで、教材世界を複眼的多面的に表象させていこうとするものである。こうした【多様な表現の相互参照】によって目指される読みの理想状態が【教材世界の拡張的理解】である。ある概念を表現する方法として、教材文以外の表現方法として〈こういう言葉もあるんだな。こういう考え方もあるんだな。〉ということ学ぶことで、[中略]豊かな考え方につながる(26年)〉、あるいは、教材文に描かれたある事象について、教材文以外の表現を参照し〈視点を変えることによって、何か違うものが見えるっていうところを教えたい。(27年)〉というのである。

### 3-2-4. 授業形態観

個別学習に閉じず他者との開かれた関係の中で教材文を読み広げ深めようと試みるA先生とB先生であるが、開かれた関係性の内容には質的な違いが見られる。【他者理解を基盤とする学び】を創ろうとするA先生に対し、B先生は【教師・学習者間での対話を基盤と

する学び】を重視する。

A先生は相手の価値観・状況・心情・立場を理解し合いながら読むこと(【他者理解を基盤とする学び】)を重視する。授業中に机間指導を繰り返しながら、できるだけ多様な学習者の意見に耳を傾け、そこで聞き取った意見を教室全体で共有できるような雰囲気作りを心がけている。また、インタビューでも〈人と意見を交換して、「こんな意見があるんだ」とかいうのは、大事にしたいと思います(27年)〉と語る。A先生が関わる学習者たちは、個に閉じた学習に終始するだけでは【社会生活的読解力不足】という課題解消は難しい。自分と類似の読みをする他者、あるいは、異なる読みをする他者など、多様な他者の意見を相互参照しながら(【他者理解を基盤とする学び】)、独善性に陥らない自分なりの読みを築くこと(【教材世界の主体化と相対化】)によって、多様な文化・価値観を持つ多様な他者との社会生活への適応(【社会生活的読解力不足】)の解消が目指されている。

また、B先生は、教師と学習者、あるいは、学習者同士の関係が相互に開かれる中で(【教師・学習者間での対話を基盤とする学び】)、教材文の読みの広がり深まりを目指す。〈一斉授業や独善的な授業とか、押し付けの授業(26年)〉ではなく、〈必ず生徒との、何ていうんですかね、キャッチボールっていうか、[中略]そういう対話が教科書とじゃなくて目の前の生徒に対してどういう授業をするか(27年)〉を常に意識しているようである。なぜなら、地域の学習者たちが多様な社会で活躍していくためには、【認識の内向性】を乗り越え、〈いろいろな決断や発表や発言をしていかなければいけない時代(26年)〉にふさわしい柔軟な表現力を身に付けていかなければならないからである。

このように、異なる立場の他者理解を重視するA先生と、対話を重視するB先生というように、授業形態観には違いが見られる。しかしながら、両先生とも、個に閉じることなく、自分たちとは異なる多様な他者との間で開かれた関係を築きつつ言語生活を充実させていくことを共通して目指していると言える。

## 4. 考察

本研究では、離島高校に勤務する国語科教師が保有する教科内容観について、若手教師と熟練教師と、教師間での共通性と教師ごとの個別性を明らかにした。以下、若手教師と熟練教師それぞれの相対的特性、および、国語科教科内容研究における本研究成果の意義について考察する。

### ●若手教師と熟練教師それぞれの相対的特性

離島高校に勤務する若手教師と熟練教師、双方の実践の共通点は、学習者が抱える認識性向に関わる課題解消を見据えながら、教師と学習者との開かれた相互関係性を軸に、授業を構想・実践している点にある。

離島高校における国語科授業実践には、教材価値を絶対視し、それを学習者に伝達し学び取らせるにとどまる教科書教材依存の授業を脱却する可能性がある。こうした離島教育実践の特性は、先行研究でも指摘されている。たとえば、玉井(2015)によれば、へき地小規模校では「教師による子ども理解」と「教師と子どもの信頼関係」が都市部大規模校に比べ高く、それがへき地小規模校の積極的特性の1つとなっているという。本研究で取り上げた離島高校は小規模校ではないが、教師・学習者・保護者・地域との間には、へき地特有の信頼関係に基づく密な人間関係が形成されているそうである。このような、学習者が抱える課題を起点に授業を構想・実践していこうとする離島高校の授業文化は、若手・中堅・熟練といった教職経験年数の多寡に関わらず、年代を超えて教師間に浸透している傾向が強いと結論づけられる。

一方、若手教師と熟練教師の実践の相違点は、実践の全体像に関わる流動性の有無に見出された。試行錯誤を重ね授業改善に励むがゆえに実践の全体像が流動的なA先生に対し、B先生は個別状況には柔軟に対応するも実践の全体像は安定している。これは、熟達化のメカニズム研究(楠見2012)にほぼ合致する見解である。人は経験を通して熟達化する過程において、「初心者」→「一人前における定型的熟達化」→「中堅者における適応的熟達化」→「熟達者における創造的熟達化」というプロセスを経る。授業改善のために試行錯誤を重ねるA先生は「定型的熟達化」の段階を経て「適応的熟達化」の途上にある。また、自分ならではの授業スタイルを維持しつつも教室状況に応じて柔軟な授業展開を試みるB先生は「創造的熟達化」の域に踏み込みかけていると言える。

#### ●国語科教科内容研究における本研究成果の意義

本研究におけるもう1つの成果は、従来の国語科教科内容の捉え方を拡張した点にある。冒頭にも述べた通り、従来の国語科教科内容は、教科書教材内容そのもの、あるいは、教材から抽出された言語技術というように、歴史的に蓄積された文化的価値内容として捉えられる傾向が強かった。それに対し、本研究が示す教科内容は、地域の学習者が抱える課題を起点としつつ、個々の教師らしさと、教材性と、三者の関係概念として生成されている。離島高校に学ぶ学習者の認識性向は社会的広がり性において内向的であるという課題を抱えているがゆえに、その課題を少しでも解消すべく、教材の読みにおいては単純な内容理解にとどまらない授業展開がなされる。たとえば、教材外の関連する言語表現や身近な事例と教材文とを対照させる、教材世界についての多面的・拡張的な見方を獲得させる、など、種々に工夫された実践が行われている。

このような、学習者が抱える課題に即して、教材文

の読みのあり方や、授業展開の方法を調整するという教育実践のあり方は、子ども理解が深く、教師と生徒の密な信頼関係が築かれやすい離島地域ならではの教育環境ゆえに生成されたものと考えられる。

#### 参考文献：

- 阿部昇(2010)「国語科の教科内容の系統性は一〇〇年間解明されてこなかった—国語科の『教科内容』『系統性』をめぐる批判的検討と試案」科学的「読み」の授業研究会編『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか—新学習指導要領の検証と提案』学文社 pp.6-17.
- 藤原顕・今宮信吾・松崎正治(2007)「教科内容観にかかわる国語科教師の実践的知識—詩の創作の授業を中心とした今宮信吾実践に関する事例研究—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』62 pp.59-66.
- 井上敏夫(1981)『国語教育史資料第二巻教科書史』東京法令 p.699.
- 甲斐雄一郎(2008)『国語科の成立』東洋館出版社
- 木戸彩恵・やまだようこ(2013)「ナラティブとしての女性の化粧行為—対話の場所と宛先」日本パーソナリティ心理学会『パーソナリティ研究』21-3 pp.244-253.
- 楠見孝(2012)「実践知の獲得—熟達化のメカニズム」金井嘉宏・楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』有斐閣 pp.34-40.
- 森岡正芳(2013)「ナラティブとは」やまだようこほか編『質的心理学ハンドブック』新曜社 p.276.
- 野口裕二(2005)『ナラティブの臨床社会学』勁草書房 p.6.
- 野口裕二(2015)「『読み』の多様性をめぐって—ナラティブ・アプローチの視点から—」日本文学協会『日本文学』64-3 pp.29-35.
- 岡邑衛(2013)「若手教師の専門性向上—教師-生徒間のコミュニケーションに着目して—」『日本教師教育学会年報』22 pp.68-77.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』30 pp.177-198.
- 玉井康之(2015)「全国的小規模校化の中でのへき地小規模校教育の積極面と汎用的活用の可能性」北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門編『へき地教育研究』70 pp.1-8.
- 富安慎吾(2016)「国語科教科内容の記述に関する理論的考察—〈出来事〉という観点を導入して—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』79 pp.47-54.
- 鶴田清司(2010)『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学文社 p.454など
- やまだようこ(2000)「人生を物語ることの意味」やまだようこ編『人生を物語る』ミネルヴァ書房 p.1.
- やまだようこ(2006)「質的心理学とナラティブ研究の基礎概念—ナラティブ・ターンと物語的自己—」心理学評論刊行会『心理学評論』49-3 p.440.
- やまだようこ(2007)「ナラティブ研究」やまだようこ編『質的心理学の方法』新曜社 pp.65-66.

#### 付記：

本稿は、平成26～28年度日本学術振興会科学研究費助成事業(基盤研究C・課題番号：26381204)による研究成果の一部である。