

国語科教師が教科内容観を再構成する経験学習過程

——生徒の学びを取り巻く環境を省察しながら授業改善する高校教師の事例研究——

Experiential Learning Processes for reconstructing Japanese Language Teachers' Views on School Subject

——Case Study of High School Teachers on Learner-centered Classes in Remote Area——

丸山 範高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部)

2018年10月26日受理

要旨

本研究では、3か年におよぶ調査データの分析により、離島高校に勤務する国語科教師が教科内容観を再構成する経験学習過程について、その要因と要因間の関係性を解明した。

先生の教科内容観は、教科専門的内容に傾斜・閉鎖した初任期の観が、教科専門的内容と生徒の学びを取り巻く諸環境とを相互調整した中堅期の観へと拡張・柔軟化していた。それは、生徒の学びを取り巻く環境を多面的に意味づけながら授業改善を継続したからであり、そうした経験の積み重ねが、教科内容観の再構成をもたらしたと解釈できる。

この分析結果から、教職と企業の経験学習における共通性と差異性が明らかとなった。さらに、特定教科(国語科)の教師が、特定教科ならではの専門性をどのように反映させながら経験学習を行っているかについても、一定の見通しが得られた。

1. 研究の目的と背景

本研究では、高校国語科教師が授業実践経験を省察し意味づけることで教科内容観を再構成するに至る経験学習過程について、その要因と要因間の関係性を解明する。さらに、その結果を企業における経験学習モデルと比較し、国語科教師による経験学習の固有性を導き出すことを目指す。

実践の省察により教師の専門性が向上することは、「技術的熟達者(technical expert)」に対する「反省的実践家(reflective practitioner)」(ショーン2001)としての教師像に関わっての種々の研究成果から明らかである(佐藤ほか1991など)。

「反省的実践家(reflective practitioner)」としての教師に関わる研究として、個々の授業の省察に関わる教師の学習研究と、教師の経験学習のあり方全体に関する研究がある。個々の授業の省察に関わる教師研究としては、授業リフレクション研究(澤本ほか2016)や、授業を協同的に省察する際の教師の内的学習過程を解明した坂本(2013)が挙げられる。また、ALACTモデルのように教師の経験学習過程全体をモデル化したコルトハーゲン(2010)、教師の経験学習を成立させる要因を解明した姫野ほか(2015)、経験学習モデルの実証と経験学習を促す個人要因や環境的要因を解明した脇本(2015)など、教師の経験学習のあり方全体を探究する研究成果も示されている。

このように、実践経験から学ぶ教師に関する研究は、

多面的に進められているが、教科の専門的内容に踏み込んだ教師の経験学習研究や、企業における経験学習など他職種と対照させながら教師の経験学習の固有性を解明した研究は、十分な成果が示されているとは言えない。そこで、本研究は、教科としての固有性が表れやすい教科内容観という切り口から、国語科教師の経験学習過程を解明するとともに、その成果を他職種における経験学習と比較考察する。

国語科教師研究として、中学校教師：遠藤瑛子氏の実践的知識の形成過程を丁寧分析した藤原・遠藤・松崎(2006)により、国語科教師の経験学習プロセスに関する一定の見通しを得ることはできる。しかしながら、国語科の教師研究は、鶴田(2007)などに見られるように、国語科教師の力量をいかに高めるかという、育成方策の探究を中心とした研究に偏る傾向がある。したがって、実践の省察を通じて導かれる国語科教師の経験学習に関する実証的な研究のさらなる蓄積が求められる。

ところで、教職と他職種とでは、経験学習における差異性と共通性が見出される。

中原(2013)は、企業における経験学習では、「ビジネス戦略に合致した」学習が鍵になると先行研究成果を総括している。一方、秋田(1996)は、教職における省察行為について「他の職業の省察は問題の解決についての省察であるのに対し、授業では行為の教授学的意味や意義を省察することが重要」と、その固有

性を考察する。企業で求められる経験学習が、利潤や生産性の拡大といったしばしば数値化され得る、経営者等からトップダウンで提示される問題解決に向けての経験学習であるのに対し、教職における経験学習は、実践を多面的に意味づけるといった探索的な性質が強いと言える。なお、教師による実践の意味づけの多面性については佐藤ら(1991)にて熟練教師の卓越性として実証されているところである。このように、教職と他職種とでは、経験学習のあり方に違いが見られるものの、その差異性を教科の授業レベルで実証した研究は十分とは言い難い。

また、教職と他職種とでの経験学習における共通性も認められる。企業における熟達者の経験学習プロセスを解明した松尾(2006)では、「顧客と接触する境界連結者」という条件付きでありながら、経験学習を促す信念について、職種領域を超えた共通性が抽出されている。自己の「目標達成志向と顧客志向の信念のバランスを保つとき、経験から多くのことを学習する」(p. 178.)という点については、領域を超えた普遍性があるというのである。この成果を教職に当てはめると、「目標達成志向」は教師が持つ教科専門的内容に、そして、「顧客志向」は学習者としての生徒に、それぞれ置き換えて考えることもできそうである。

これらの先行研究により、概括的ではありながら、国語科教師の経験学習の傾向を捉えること、また、教職と他職種の経験学習における差異性と共通性を推量することは、それぞれできそうである。しかしながら、特定教科の教師が、特定教科ならではの専門性をどのように反映させながら経験学習を行っているかについては、さらなる実証が必要である。つまり、「行為の教授学的意味や意義を省察する」(秋田1996)ことで導かれる経験学習とはどのような学習なのか、また、「ビジネス戦略」(中原2013)とは相容れない教職における経験学習の固有性と職域を超えた共通性とは何かについて、各教科の授業レベルにおいて、より精密な解明が求められる。そこで、本研究は、国語科教師を対象に、その教師の経験学習過程を明らかにするとともに、他職種の経験学習過程との異同を考察する。

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

本研究が対象とする教科内容観とは、特定教科(国語科)の授業を実践する教師の専門性を象徴する概念であり、実践経験を重ねることで更新され続ける(変化プロセスを持つ)ものと捉える。この概念は、教師の経験の文脈から切り離された教科専門的内容を示すものでもないし、教師の経験を部分的・断片的に取り立てたものでもない。実践経験をベースに、実践を取り巻く諸事象を教師自身が包括的に意味づけ構成した、教師の教科に対する経験的な見方を表す概念である。こう

した、実践を行う当事者が意味づけた包括的経験世界に迫るためには、当事者の語りを組織立てて描き出すことが必要であり、そのために本研究ではナラティブ・アプローチを研究方法として採用する。

ナラティブ・アプローチとは、「経験の具体性や個別性を重要な契機にして」「順序立てることで成り立つ」(野口2005)ものであり、「経験の組織化としての物語」(やまだ2006)と言われる。それは、論理実証モードとは異なる特徴を持つ。「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」(森岡2013)し、「ある『トポス(場所)』における『むすび』によって、新しい意味が生成」(やまだ2006)され続けるという意味づけの変化プロセスを重視するといった物語モードの特徴を持つ。こうした特徴は、本研究が対象とする概念解明の方法として有効である。

2-2. 研究協力者

離島高校に勤める現職高校国語科教師M先生の協力を得た。M先生は、

- 1: 現任校を含め複数校での勤務経験があり、過去から現在に至る授業実践の変容を語る事ができ、
- 2: 自分の実践課題を対象化するとともに、課題解消に向けて授業改善に努めている。

自らの実践経験をふり返り、その変容を語れること、さらに、授業改善に前向きであることという上記の2条件に合致する教師は、経験から学び続ける教師であり、経験学習に関する調査協力者として適当である。

M先生の属性は次の通りである。

- ・2017年3月末時点で、教職経験11年うち現任校4年の女性
- ・多様な進路に対応するカリキュラムが編成された離島高校に勤務

2-3. 研究の手続き

本研究では、2014～2016年度の3か年におよぶ調査データを分析対象としている。

[調査時期]

2014年9月・2015年9月・2016年9月(各年度とも1日調査)

[調査内容・方法]

協力者の授業を観察した後、筆者を聞き手とする対面インタビューを実施した(各年度共通)。授業とインタビューにおける音声データは、事前に許可を得てICレコーダーに録音した。その他、教材・ワークシートを収集するとともに、板書事項を記録に残している。授業観察では、実践の現象面における特徴把握に努め、インタビューでは、現象の背後に潜む教師としての見識や意図を引き出すよう努めた。

[観察した授業の概要]

- 2014年：高校3年現代文 丸山真男「『である』ことと『する』こと」(東京書籍『精選現代文』)
 2015年：高校1年現代文 山崎正和「水の東西」(東京書籍『精選国語総合』)
 2016年：高校3年現代文 梶井基次郎「檸檬」(第一学習社『高等学校現代文B』)

[インタビューの概要]

授業の事実をふまえながら半構造的インタビューを実施した。所要時間は、1回あたり50～60分である。次に示す質問項目により、インタビューを進め、回答が抽象的・概括的である場合は、その具体化を促した。

- 質問1：当日の授業で教材を通して生徒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)を生徒に学ばせるために、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、当該高校の生徒に学ばせたいのか。
 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。

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、当該高校の生徒にとっての意義(質問3に相当)と結びつけることによって、個別教材を超えて国語科全体の学習指導観へと敷衍、抽象化した。

また、インタビュー後半では、現在に至る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、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す実践の過程を導き出している。

2-4. 分析の手順

本研究では、インタビューデータを中心データと位置づけ、そのすべてを文字化し、その解釈によって教師の経験学習過程を解明した。データ解釈のプロセスは、次の通りである。文字化したデータを、実践の文脈をふまえつつ読み込み、意味のまとまりごとに区分する。続いて、複数年度を通じて意味内容の重なるデータ同士をつなぎ合わせ、教科内容観に関係する諸概念を立ち上げ、M先生の教科内容観が再構成されるプロセスとして整理した。

なお、分析結果が観念的なものとならないよう、授業の事実(授業観察記録)との関係を維持しながら分析を進めた。

3. 分析結果

3-1. 教科内容観再構成の概要

初任期から中堅期にかけて、M先生の教科内容観は、教材文に含まれる教科専門性偏重の観から、教材文の内容と生徒の学びの文脈とを統合させた観へと再構成

されたと概括される。初任期のM先生は、教材に内包された教科専門的に価値ある内容を教えきらなければならないという重圧を感じていたようである。ところが、中堅期になると、そうした初任期の重圧から解放され、教材そのものが持つ教科専門的内容を、生徒の学びを取り巻く文脈の中で意味づけ直すことができるような柔軟性が生まれてくる。

M先生は、初任期の授業をふり返り、2016年時点で次のように語る。

《若いときは生徒を褒めることができなかつたかなって。すぐに褒めてやるができなかつたかなと思うんですけど。2016語り》

「生徒を褒める」とは、生徒の学びに寄り添い、学びの軌跡と見通しを丁寧に見取ることによって実現される。ところが、初任期のM先生には、そうした授業運びの余裕がなく、教材そのものが持つ教科専門的内容の教え込みに偏った授業を計画し、生徒の反応をその計画の枠組みの中に押し込めていたと推察される。そこからは、教材に含まれる教科専門的内容に偏った教科内容観が読み取れる。

《ちょっと格好つけたりとか、難しい言葉で表現してやらないといけないとかっていうことに注目し過ぎていて、生徒たちの目線に立ててなかつたのかなというのはありますね。2016語り》

「難しい言葉で表現」からは教科専門的内容への傾斜が、「生徒たちの目線に立ててなかつた」からは教材と生徒の学びとの接点を見出せない状態での授業展開であったことが、それぞれ推察される。さらに、

《中堅の先生が目とかがあって、(教材に表現された世界を身近な例で置き換える時など…筆者補足) そんな卑近な例とか、そんな稚拙な例でいいのかって言われることが怖かつたかなっていうのがありますね。2016語り》

とあるように、教科専門性の高さをアイデンティティとする高校教師文化に何とか適応しようと励む初任教師の姿も想起される。初任期のM先生の教科内容観は、教材に含まれる教科専門的内容中心の見方によって構成されていたと考えられる。

ところが、中堅に至った現在は、教材文に含まれる専門的内容に偏った教科内容観は緩和され、教科専門的内容と、生徒の興味関心、生徒にとっての学習意義、生徒を取り巻く社会環境などを総合した教科内容観が編み出されるようになる。教科専門的内容に傾斜した初任期の硬直した教科内容観が、中堅期には、教科専門的内容を生徒の学びの文脈に沿って編み直した教科内容観へと、教科内容観の拡張・柔軟化の様相が認められる。

《どんな答えを出したとしても否定しないということと、褒めて「国語が好きだ」と思わせるっていうのに重点を置いてて、そこを意識してとにかく

褒めるっていうところは(初任期の頃から…筆者補足)変わってきたところかなと思いますね。2016語り》

《小さな世界しか知らない子たちなので、(中略)2つの意見がある中で、「こういう根拠があるから自分はこっちがいいと思う」とか、そういうことを考えるきっかけにはなるかなとは思ってます。

2016語り》

「どんな答えを出したとしても否定しない」とは生徒の反応を起点に授業を柔軟に展開していくことを意味する。教科専門的内容を絶対化し、その獲得の程度によって生徒の反応を評価するという展開ではない。そして、そうした授業展開を通して、生徒の学習意欲の惹起と生徒の社会生活に必要なことばの力の獲得とを目指す。『『国語が好きだ』と思わせる』授業を展開すれば、生徒が主体的にことばに関わり考えを豊かにしようという学習意欲につながるであろう。そして、この学習意欲の高まりを、社会生活に必要なことばの力の獲得につなげるのである。「2つの意見がある中で、『こういう根拠があるから自分はこっちがいいと思う』』というような、多様な考えを多面的に検討した結果として自分の意見を表現する行為は、閉鎖的になりがちな「小さな世界しか知らない子たち」が、島内の限定的な価値観とは異なる価値観を持つ多様な他者とともに、社会生活を充実させていくためのことばの力の獲得につながるであろう。

次に、中堅期の現在におけるM先生の教科内容観の具体的構造(教科内容観の構成要素とその関係性)について、3か年にわたる調査データをもとに分析する。

3-2. 中堅期の教科内容観の具体的構造

M先生の中堅期の教科内容観は、生徒が抱える課題、生徒の可能性、生徒を取り巻く社会環境、国語科としての教科専門的内容、それぞれの構成要素の相互関係性によって構成されている。生徒が抱える課題と生徒の可能性を、生徒を取り巻く社会環境に位置づけながら見取り、生徒の学びに必要な教科専門的内容を編み出していくという相互関係性である。これら教科内容観の構成要素について、授業の事実と対照させながら具体的内容を明らかにする。

表1は、中堅期の授業実践に関わるM先生の語り[具体例]について、教科内容観の構成要素ごとに整理したものである。表1より複数年度を通じて意味内容の重なりが読み取れる。

3-2-1. 生徒が抱える課題と可能性

M先生の勤務校は、交通環境に恵まれず域外との交流の限られる離島にあるため、指導する生徒たちは生活文化観・価値観を共有できる島内の者同士で固着する傾向が強いようである。生徒たちは、強固な島内な

らではの生活文化を纏っているため、自らの殻を破り、自分たちとは異なる多様な生活・文化・価値観を持つ他者と協調したり、既存の観を超える概念を獲得したりといった外向性が不足気味である。

《小さな世界しか知らない子たちなので、お母さんが言っていることが絶対だったり、教員が言っていることが絶対だったりするので、なかなか他の意見を受け入れきれないというところがあります。2016語り》

《やはり地元(島内のこと…筆者注)で就職するっていうことはあまりなくて、(中略)確実にどこか島外へ出ていくので、そこで自分にだけに凝り固まった状態になると、やはりつぶれて島に帰ってくるっていう生徒、本当に多く見てきて、今まで。2014語り》

このように、生徒の多くは、身の回りの生活文化を絶対化し、その絶対化した考え方に拠りながら考え行動する傾向が強い。そのため、既存の認識を解体・再構築しようという挑戦性に乏しく、既存の認識を相対化するようなことばへの関わりをすることができにくい。国語科における理解(読む)の課題について、先生は次のように語る。

《さききつまずいた子みたいに、自分のイメージで読んでしまう。小説とかは特にそうなのですが、自分の感性に合う状態で読んでしまうっていうこともありますし、むしろもう分からなかったら飛ばしてしまうっていう子が多いかなと思います。2016語り》

《抽象的な表現を理解する語彙力っていったものが少ないかなと思います。2015語り》

「自分の感性に合う状態で読んでしまう」とは、狭く小さく自己完結する理解のスタンスである。また、「抽象的な表現」に抵抗を示すとは、使い慣れない概念を表す表現につまずくことである。生徒たちは、既存の、慣れ親しんだ枠組みで処理できる狭い範囲を超えて、教材文のことばから広がる概念を切り開いていくような読みができていない。教材文を読むことで既存の認識や概念を拡張しきれない生徒たちは、自分の思いを表現する(話す・書く)ことにおいても、次のような課題があるという。

《論理的な思考っていうのがあまりできなくて、感覚でものを言ってしまうとか。2015語り》

「感覚でものを言ってしまう」とは、自分の感覚に閉じたまま表現してしまうことであり、自分とは異なる文化や価値観を持つ他者に向けて、相互理解のためにことばを尽くすという表現にはなり得ない。

このように、M先生に関わる生徒たちは、教材文の読みにおいて既存の認識や概念を拡張することに抵抗を示し、かつ、自分の思いの表現において、文化・価値観の異なる他者との相互理解につながる表現を創造

表1 中堅期の授業実践に関わるM先生の語り [具体例]

	2016年語り [具体例]	2015年語り [具体例]	2014年語り [具体例]
生徒が抱える課題	<ul style="list-style-type: none"> 前も言ったかもしれないんですけど、小さな世界しか知らない子たちなので、お母さんが言っていることが絶対だったという、教員が言っていることが絶対だったというので、なかなか他の意見を受け入れきれないというところがあります。 さっきつまずいた子みたいに、自分のイメージで読んでしまう。小説とかは特にそうなんですけど、自分の感性に合う状態で読んでしまうということもありますし、むしろもう分からなかったら飛ばしてしまったりという子が多いかなと思います。 	<ul style="list-style-type: none"> 論理的な思考っていうのがあまりできなくて、感覚でものを言ってしまうとか。だから我慢できなくて島外から帰ってくるっていうことがあります。 抽象的な表現を理解する言葉力っていうものが少ないかなと思います。 本文の中で使われている単語を自分の言葉で置き換える力というか、表現する力っていうのが不足しているっていう感じもするし、自分が使っている表現も難しい子が多いかなと思います。 	<ul style="list-style-type: none"> やはり地元(島内)のこと…筆者注)で就職するっていうことはあまりなくて、(中略)離実にごく島外へ出ていくので、そこで自分だけに残り固まった状態になると、やはりつづられて島に帰ってくるっていう生徒、本当に多く見えてきて、今まで。 生徒たちの会話を聞いてても、言葉で表現できないという話、単語だけで答えてくるとか、1つのことに対して「うざい」とかいろいろいう言葉で処理してしまっただけで、本当の心の中身を言えないですね。だから、小説においても、「胸がしわっとした」という表現があったとして、その「しわっとした」が、どういう状態なのかっていうのを言えないですね。
生徒の可能性	<ul style="list-style-type: none"> 「こういうふうにするればいいよ」っていうのが分かる、しっかり話ができるというのはあるかなと思いますね。それから、1回経験をすると思っていけると思います。 	<ul style="list-style-type: none"> グループの話し合いなどはおそらく中学時代からしつかりやってきた子が多いので、あまり抵抗なくやれる方だと思うんですけど、(中略)ある程度自分の意見を言うということには抵抗はないのかなと思います。 	<ul style="list-style-type: none"> 深く長い文章を全部読ませることは無理なので、その一部分に限って切り取って、それを、その場面を2人で演技してごらんとか、グループで演技してごらんとか、(中略)漢文の授業だと、この本を出版するとして帯を付けるとしたら、どういう帯を付けるかっていうことを話し合わせて、絵を付けたらとか、帯の主となる言葉を自分たちで考えてごらんっていうのは、結構盛り上がる(生徒たちは…筆者補足)やるので、そういうことはした方がいいかなと思います。
生徒を取り巻く社会環境	<ul style="list-style-type: none"> どんな場面においてもプレゼンテーション力が問われている時代なかなという。(中略)プレゼンの場面っていうのは多く出てきますし、討論の場面っていうのもよく出てくるので、そういうところで何も喋れずに黙っておくっていうようなことになっては困るかなとは思って、そういうのには慣れさせておきたいっていうのがありますね。 言葉に注目するというのはずっと変わらずにやっています。 	<ul style="list-style-type: none"> 「積極的に形なきものを恐れない」っていうような表現も少し生徒たちとしては違和感を持つかなと思うので、そういうところから「何で」っていうふうな表現をうまく力をつけていくのを付けていきたいと思います。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分がわかったとか、作業できたっていうことで、国語がわかるっていうような気持ちになっただけっていうことで、活動を多くしていています。 私が尊敬する先生が、「やはり文とか言葉は大事にしななければいけないだろう」っていう話をされていて、やはりそうだなあと私も思いました。
国語科教材に内包される教科専門的内容	<ul style="list-style-type: none"> その(読むための…筆者補足)教材で成果が出たというよりは、(読むための…筆者補足)教材で書けるようになったかなというのにはあります。(中略)小論文の練習とかもしているんですけど、「確かにこういうところであるが、しかし」っていう(対比関係の…筆者補足)流れを作るようになってきているかなと思いますね。 言葉に注目するというのはずっと変わらずにやっているんですけど、それを説得力のある形で「不審なこと」が何で、「逆説的な」の意味が何でという感じで、傍線部の部分をしっかりと理解した上で、相手に説得力のある形で説明するっていうことですね。 	<ul style="list-style-type: none"> 高校生の段階である程度の論理的な思考の仕方っていうのを身に付けてほしいと思うので、どこの地域にいても対比関係の取り方とか論理構造の取り方を認識させたい。 	<ul style="list-style-type: none"> 対比関係を捉えるのが(生徒は…筆者補足)苦手なので、まず対比関係を、自分たちで取っていかせることを意識しました。(中略)対比関係は1年生の頃から常に意識させるようにしています。

していくことができていないという課題を抱えていると言える。

他方で、M先生は、生徒の可能性を、言語活動の積極性に見出している。既存の生活文化観・価値観の殻を破ることに抵抗を示す生徒たちではあるが、国語科授業場面の言語活動の積極性については、次の通り、高く評価している。

《グループの話し合いなどはおそらく中学時代からしっかりやってきた子が多いので、あまり抵抗なくやれる方だと思うんですけど、(中略)ある程度自分の意見を言うということには抵抗はないのかなと思います。2015語り》

《「こういうふうにすればいいよ」っていうのが分かる、しっかり話ができるというのはあるかなと思いますね。それから、1回経験をすると自信持っていけると思います。2016語り》

多くの生徒たちは、自分個人の殻に籠って他者と言語交流しようとしなないというわけではない。「自分の意見を言うということには抵抗はない」、さらに、言語活動の進め方を理解できさえすれば「しっかり話ができる」というように、学習に向かう行動力は持ち合わせている。しかしながら、自分たちとは異なる生活文化観・価値観を持つ他者との言語交流を展開させていくことには抵抗を示すというのである。

3-2-2. 生徒を取り巻く社会環境

M先生は、教材に内包された教科専門的内容のみに傾斜せず、生徒を取り巻く種々の社会環境に目配りしながら実践を重ねている。教科専門的内容を生徒の学びを取り巻く社会環境と照らし合わせ、意味づけ直しているのである。先生が拠りどころとする社会環境は、教育政策理念、同僚教師の思想である。

(1) 教育政策理念の取り込み

先生が意識的に取り込もうとしている教育政策理念は、「アクティブラーニング」(主体的学び)である。

《やはりアクティブラーニングっていうのがやはり重要視されてきているので、それを取り入れた授業をしていこうという方向に私の中でなっているかなと思います。2015語り》

アクティブラーニング(国語科授業における主体的な言語活動)について、先生は、調査開始(2014年)当初より、授業づくりの基本にあると語っている。

《授業の中では基本的に活動が、結構私の授業は多いと思うんですけど、まず読ませたりとか、次は書かせて、話させて発表させるというふうにするので。2014語り》

なお、言語活動を重視した授業を構想・実践するのは、生徒の学習に及ぼす次の2側面での意義を見出しているからである。

①《自分でわかったとか、作業できたっていうこと

で、国語がわかるっていうような気持ちになってほしいということで、活動を多くしています。2014語り》

②《どんな場面についてもプレゼンテーション力が問われている時代なのかなという。(中略)プレゼンの場面っていうのは多く出てきますし、討論の場面っていうのもよく出てくるので、そういうところで何も喋れずに黙っておくというふうなことになっては困るかなとは思って、そういうのには慣れさせておきたいっていうのがありますね。2016語り》

①主体的にことばに関与することで生徒の言語認識が高まることと、②生徒の社会生活への適応力を向上させること、それら2側面の効果が期待できるため、先生は言語活動を積極的に取り込んだ授業を実践しているのである。

(2) 同僚教師の思想の取り込み

M先生は初任期に勤務した前任校で先輩同僚教師の国語科授業に対する次のような考えに共鳴し、現在の授業づくりの基盤としている。

《私が尊敬する先生が、「やはり文とか言葉は大事にしなければいけないだろう」っていう話をされていて、やはりそうだなあと私も思いました。2014語り》

「文とか言葉は大事にしなければ」という先輩同僚教師の思いにM先生が共鳴するのは、生徒の言語運用に課題を見出し、その課題解消に有効な方策だったからである。

《生徒たちの会話を聞いてても、言葉で表現できないというか、(中略)1つのことに対して「うざい」とかいうような言葉で処理してしまって、(中略)小説においても、「胸がしわっとした」という表現があったとして、その「しわっとした」が、どういう状態なのかっていうのを言えないですよ。だから、(中略)わかることによって、いろんな言葉で表現していけるので、今の自分の感情を伝えられるようになるかなあっていうのがあります。2014語り》

生徒たちは、ことあるごとに『「うざい」とかいうような言葉で処理」するなど、自らの複雑な思いを単純化・概括化したことばで大雑把に表現してしまう。その一方で、「しわっとした」など、小説等に表れる複雑な概念を表すことばを我が身に引き付けるなどして丁寧に理解しようとしなない。これらの課題は、先の3-2-1で取り上げた「感覚でものを言ってしまう」という生徒が抱える課題にも通じる事例であるが、こうした課題を少しでも解消しようとするれば、言葉を大事にする授業、換言すれば、ことばにこだわり、ことばから始まる国語科授業こそが有効であるとM先生は考え、同僚教師の考えを取り込んでいる。

3-2-3. 国語科教材文に内包される教科専門的内容

M先生は、2014年調査開始時点から一貫して、教材文に内包されることば相互の関係構造やことばが持つ概念の広がり、生徒たちが獲得すべき国語科の学習内容と捉えている。これらの内容を先生が強調するのは、その学習成果が生徒たちの社会生活の充実に直結すると考えるからである。

前者、教材文のことば相互の関係構造のうち、先生が重点的に指導するのは、対比関係である。

《(調査当日の高校3年の授業では…筆者補足)対比関係を捉えるのが(生徒は…筆者補足)苦手なので、まず対比関係を、自分たちで取っていけるということを意識しました。(中略)対比関係は1年生の頃から常に意識させるようにしています。2014語り》

《高校生の段階である程度の論理的な思考の仕方というのを身に付けてほしいと思うので、どこの地域にいても対比関係の取り方どとか論理構造の取り方を認識させたい。2015語り》

対比関係の指導は、特定の時期や教材に限定せず、様々な教材を使って、入学時より継続して行っているとのことである。さらに、教材文を読む学習にとどまらず、書く学習とも関わらせ、読む・書く関連の学習指導により、対比関係認識の確実な定着を図っているという。

《その(読むための…筆者補足)教材で成果が出たというよりは、対比関係を意識して文が書けるようになったかなというのがあります。(中略)小論文の練習とかもしているんですけど、「確かにこうこうであるが、しかし」っていう(対比関係の…筆者補足)流れを作るようになってきているかなと思いますね。(中略)自分の意見だけで進めてる子はどうしても具体例がくどくなってきてて、同じことを繰り返してるだけに終わってるんですけど、「確かに」っていうそういう(対比関係の…筆者補足)部分が入ることによって、その反対意見をつぶすための具体例がまた別の視点で入ってくるので、深まりがあるなっていうふうに感じます。2016語り》

教材文から対比関係を読み取る学習指導を続けることにより、生徒の表現するものに具体例の広がりと言理性が見られるようになったという。

また、後者、ことばが持つ概念の広がりとは、教材文のことばが表す概念を、生徒の現実感覚と切り離すことなく豊かな広がりをもって捉えることである。

《(教材文のことばの一部には…筆者補足)生徒たちとしては違和感を持つかなと思うので、そういったところに「何で」っていうふうに感じてほしくて、そこから言葉をもうちょっと自分なりに表現していく力っていうのを付けたいなと。2015語り》

《1文読んで言葉を理解できない。(中略)まずわからせるためには「身近な例で言うと、こういうことだよな。」っていうのは(生徒に…筆者補足)言ってやりたいかなあとと思ってました。2014語り》

普段から使い慣れておらず違和感を覚えるような教材文のことばにこだわり、そのことばが持つ概念を生徒自身の実感覚の及ぶ範囲で受け止め表現する、そのようなことばの運用力が生徒たちに育ってほしいというのである。

先生がこれらの2つの内容を国語科の教科専門的内容として重視するのは、生徒が円滑な社会生活を営むにあたって必要不可欠だからである。対比的に関係を捉えていくことは、島外の多様な生活文化観・価値観を持つ他者との交流に積極的ではない生徒たちのもの見方を複眼的に相対化する効果があるという。

《やっぱり、自分ひとりよがりの考え方が多くなってきているかなあっていうのもあるので、自分とは違う、人の考え方があるっていうことをいろいろな評論の教材とかを使いながら、必ず対比関係があるような文章が、多く評論にはあるので、それを使いながら、自分はこうだと考えていても、ちょっと踏みとどまって、他の考え方はないだろうかっていうふうに意識させるっていう意味でも、対比関係は1年生の頃から常に意識させるようにしています。2014語り》

対比関係認識を習慣化することで、生徒自身のもの見方の拡張につながるというのである。

また、ことばが持つ概念の広がりや教材文から読むことができるようになれば、生徒自身の複雑繊細な思いを丁寧に表現できることにつながるという。

《1つのことに対して「うざい」とかいうような言葉で処理してしまって、本当の心の中身を言えない(中略)(教材文が…筆者補足)わかることによって、いろいろな言葉で表現していけるので、今の自分の感情を伝えられるようになるかなあっていうのがあります。2014語り》

生徒たちが、自分の思いを豊かで的確なことばで伝えることができれば、生活文化観・価値観の異なる者同士が互いにことばを重ねながら折り合いをつけていくために必要不可欠な表現力を身につけることになる。

3-2-4. 授業の事実

ここでは、M先生の教科内容観に関わるこれまでの分析結果が、授業の事実としてどう実践化されているのかを検討する。筆者の授業観察記録と、その記録に拠りながら語られた先生の語りを引用しながら、3年の調査を通じて明らかになったことを説明する。

3-2-3で説明した、ことば相互の関係構造やことばが持つ概念の広がりや理解させるといった内容は、先生の授業現象を象徴する特徴として表象されている。

これについて、各年度調査結果を引用しながら実証する。

(1) 教材文のことは相互の関係構造(対比関係)に関する事象

2016年度調査で筆者が観察した授業(梶井基次郎「檸檬」)は、「幸福な感情」と「憂鬱」とを対比関係で捉えつつ、語り手の複雑な心境をできるだけ丁寧に(複雑なものを単純化せず)把握させようというものであった。その授業のねらいについて、先生は、次のように語っている。

《「幸福な感情」と「憂鬱」な感情が2つあるってところで、まず対比関係を押さえてますし、「憂鬱」な感情になっている当時と、元気だった当時というところで、対比関係を1段落、2段落にかけて、ずっと取らせてきているところですね。2016語り》

2015年度調査で筆者が観察した授業(山崎正和「水の東西」)は、日本人とヨーロッパ人の感性の違いを対比的に整理しつつ、日本人の感性の独自性を理解させようとするものであった。対比関係を把握させるねらいについて、先生は、次のように語っている。

《話し合いでさせた通りで、対比関係を押さえていく、整理していくことと、対比の中でも一番最終的に言いたいことをつかませるということです。2015語り》

2014年度調査で筆者が観察した授業(丸山真男「『である』ことと『する』こと」)は、「である価値」と「する価値」とを対比的にとらえさせた上で、当日の授業では、「である価値」の内容を具体的に理解させようとするものであった。その授業のねらいについて、先生は、次のように語っている。

《対比関係を捉えるのが(生徒は…筆者補足)苦手なので、まず対比関係を、自分たちで取っていけるということを意識したのと、前の段落までで「する価値」に力を置いているというのが確認が終わっているんで、この「である価値」が薄れてきている状態において「である価値」とはどういうものかというのを今回意識できればいいかなあと思っていました。2014語り》

このように、3か年におよぶ授業観察結果から、先生の授業を象徴する特徴の1つは、教材文のことは相互の対比関係を捉えさせることであると結論づけられる。

(2) 教材文のことは持つ概念の広がりに関する事象

2016年度授業(梶井基次郎「檸檬」)は、教材文中の「不審なこと」「逆説的」ということばに注目し、それらのことばが他のことばと響き合いながら豊かな意味を表象させていることを、伝え合い活動などを交えて学び取らせるといったものであった。そうした授業展開について、先生は次のように解説する。

《言葉に注目するというのはずっと変わらずにやっているんですけど、それを説得力のある形で「不審なこと」が何で、「逆説的」の意味が何でという感じで、(中略)しっかりと理解した上で、相手に説得力のある形で説明するってということですね。2016語り》

2015年度授業(山崎正和「水の東西」)は、教材文中の複数の同趣旨表現をグルーピングするとともに、修辭的表現(比喩)が表す概念を生徒自身のことばで言い尽くすというものであった。そうした授業展開について、先生は次のように解説する。

《同趣旨表現に気付かせるってということで1年生の段階なので、ハードルを高くするのではなくて、すぐ近くから同じ表現、似たような表現が取りやすいってのが1点と、比喩的な表現の部分でそれをしっかり比喩ということに気付いた上で、言葉を言い換える力ということを考えさせたかった。2015語り》

2014年度授業(丸山真男「『である』ことと『する』こと」)は、教材文展開のキーワードとなる「である価値」ということばに注目し、その具体的内容を明らかにするというものであった。授業展開における工夫について、先生は次のように解説する。

《この「である価値」が薄れてきている状態において「である価値」とはどういうものかというのを今回意識できればいいかなあと思っていました。2014語り》

このように、3か年におよぶ授業観察結果から、先生の授業を象徴するもう1つの特徴は、ことばが持つ概念の広がりを認識させることであると結論づけられる。

4. 考察と今後の課題

本研究では、3か年におよぶ調査データの分析により、離島高校国語科教師M先生が教科内容観を再構成する経験学習過程について、その要因と要因間の関係性を解明した。

M先生の教科内容観は、教科書教材に内在する教科専門的内容に傾斜・閉鎖した初任期の観が、教科専門的内容を生徒の学びを取り巻く諸環境に位置づけ再構成された中堅期の観へと拡張・柔軟化していた。M先生は、生徒の学びを取り巻く環境を多面的に意味づけながら授業改善を図っており、そうした経験の積み重ねが、教科内容観の再構成をもたらしたと解釈できる。

初任期のM先生は、大学入学試験で求められる内容など、国語科の専門的内容をいかに生徒に理解させるかといったスタンスの授業を実践していたため、当時の教科内容観を構成する要素は、ほぼ教科専門的内容で占められていたと考えられる。もちろん、初任期のM先生が生徒との対話のない一方的な講義調の授業を

進めていたということではない。生徒に寄り添おうと努めていたにもかかわらず、教科専門的内容と生徒の学習状況を統合しながらの授業に至らなかったという意味である。

ところが、中堅期になると、教科専門的内容と生徒の学びを取り巻く環境とが統合されるようになる。M先生は、生徒が抱える課題、生徒の可能性、教育政策理念、同僚教師の思想といった生徒の学びを取り巻く環境要素と、教材文から抽出される教科専門的要素とを相互に関係づけながら授業を構想・実践しており、教科内容観が拡張・柔軟化していると解釈できる。それは、教科書掲載の教材を、順次、教材ごとに断片的に読み解いていくという授業とはならない。3か年を通して生徒に必要な学習内容を、教材を読み替えながらも、一貫して学習指導し続ける授業として結実している。

初任期から中堅期にかけて教科内容観を再構成したM先生の事例は、経験から学ぶ教師の事例に位置づけられ、その経験学習は、教科内容観の構成要素を拡張するとともに、それらの相互関係性を強めることによって成立したと考えられる。こうした経験学習事例は、先行研究で示された成果を踏襲しつつも、経験学習の異なる側面を照らし出したものとなっている。そこで、本研究事例を先行研究と照合し、本事例解釈の特質を考察する。

教職と企業等の経験学習における共通性は、自己の「目標達成志向と顧客志向の信念のバランスを保つとき、経験から多くのことを学習する」(松尾2006)であった。M先生の事例では、「目標達成志向」は、ことば相互の関係構造やことばが持つ概念の広がりを生徒に理解させたいという信念、「顧客志向」は、社会生活の充実に資することばを生徒に学ばせたいという信念に、それぞれ当てはまり、両者のバランスを保ちながら授業が実践されていた。なお、これら2つの信念には、ともに、ことばに関わる内容が含まれていることから、国語科教師ならではの具体性が解明されたと言える。

また、教職と企業等の経験学習における差異性は、企業等の経験学習がビジネス戦略上の問題解決を目指すものに対し、教職における経験学習は授業を取り巻く諸事象を多面的・総合的に省察することであった(中原2013)(秋田1996)。M先生の事例は、企業等で求められがちな、ある特定の問題解決を目指しての学習ではない。生徒が抱える課題、生徒の可能性、教育政策理念、同僚教師の思想といった要素と教科専門的要素とを相互に関係づけながら、生徒のことばの総合的な育ちを探究し、中・長期的、漸進的に授業改善を図っているというものである。

さらに、特定教科(国語科)の教師が、特定教科ならではの専門性をどのように反映させながら経験学習を

行っているかについては先行研究が少ない状況であったが、本研究事例により、一定の見通しが得られる。M先生は、ことば相互の関係構造やことばが持つ概念の広がりといった、ことばに関する学習内容を国語科固有の専門的内容として重視しつつも、そこに、生徒の学びを取り巻く環境を絡ませながら教科内容観を再構成する経験学習を行っていたのである。

本研究では、生徒の学びを取り巻く環境を多面的に省察しながら授業する離島国語科教師が初任期から中堅期にかけて教科内容観を再構成する経験学習のあり方を解明した。今後の課題は、M先生以外の国語科教師の事例を調査し国語科教師間での経験学習の共通性と差異性についてより精密な分析を行うこと、さらに、国語科以外の教科の教師がそれぞれどのような教科内容を拠りどころとしてどのような経験学習を展開しているのかを解明することである。

文献

- 秋田喜代美(1996)「教師教育における『省察』概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる—」森田尚人・藤田英典ほか編『教育学年報5 教育と市場』世織書房 p.460.
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(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—遠藤瑛子実践の事例研究—』溪水社
- F.コルトハーヘン編著 武田信子監訳(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』学文社
- 姫野完治・益字典文(2015)「教師の経験学習を構成する要因のモデル化」『日本教育工学会論文誌』39(3) pp.139-152.
- 松尾睦(2006)『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版
- 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.
- 中原淳(2013)「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』639 pp.4-14.
- 野口裕二(2005)『ナラティブの臨床社会学』勁草書房 p.6.
- 坂本篤史(2013)『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—』風間書房
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1991)「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.
- 澤本和子・授業リフレクション研究会編(2016)『国語科授業研究の展開—教師と子どもの協同的授業リフレクション研究—』東洋館出版社
- ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- 鶴田清司(2007)『国語科教師の専門的力量的形成—授業の質を高めるために—』溪水社

脇本健弘(2015)「教師は経験からどのように学ぶのか—教師の経験学習」脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—』北大路書房 pp. 47-62.

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」心理学評論刊行会『心理学評論』49-3 p.440.

付記

本研究は、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・研究代表者:丸山範高)による研究成果の一部である。