

## 教科教育キャリアアップフィールド

### 文法を活かした教材研究

—大学研修における持続的な研修教員支援を目指して—

国語教育専修 山田 敏 弘

#### 1. はじめに～12年目研修4年間の経緯

平成15年度から始まった岐阜大学教育学部における岐阜県教員に対する10年経験者研修（岐阜県においては「12年目研修」と呼ぶ。以下、「12年目研修」）は、当初、研修を受ける教員（以下、「研修教員」）も、研修を担当する各大学教員も手探りで工夫を重ねてきたが、4年目を迎える18年度は、ノウハウと一定の成果を蓄積しつつ改良が加えられ、安定した時期に入ってきた。一方で、この大学研修が、それまでの知識・スキル等を受ける研修（知識受容型研修）から、研修教員各自がデザインし自ら課題を設定する研修（課題探求型研修）への転換にどう有効に関わっていくかが、新たな問題として浮上してきた。

大学研修にはさまざまな要因が絡み合う。研修教員側としては、担当学年や教育環境といった外的要因のほか、興味関心の指向性や能力といった内的要因が関わってくる。一方、大学教員側としては、分野ごとの研修理念や内容、およびそれらによる研修方法の違いも大きな要因となる。さらには、岐阜県教委の研修の一環としての位置づけから生じる要因も考慮に入れながら、課題探求型研修という、より長期に実現されていく研修に寄与しうる、持続的かつ良質の大学研修のスタイルを考えていかなければならない。

本考察では、筆者が担当した研修の中から、特に日本語文法領域のコースを取り上げて、大学研修がどのようにこの10年経験者の教員と関わっていくことがより効果的であるのかを、さまざまな要因ごとに考察していく。

#### 2. 研修教員の側にある、よりよい研修を阻む要因とその解決案

前述のように、研修には外的・内的にさまざまな要因が関わってくる。その中から、当たり前のものも含め、今回の12年目研修にとってマイナスになる要因を捉え、その解決案を考えてみる。

##### 2.1 外的要因

研修教員が置かれている環境において、恒常的であれ臨時的であれ、研修の妨げとなる要因はいくつか存在する。ここでは、研修前の情報収集の容易さ、研修内容の実効性、アフターフォローを含めた研修の持続性について、筆者の担当した研修の中でのケースをもとに分析する。

## [1] 研修コース選択に対する情報のもちかたと、有効なメニュー提示の工夫

大学研修について、研修教員はどのような情報を基に研修コースを選択するのであろうか。それはおおよそ次の2つの要因が関わっていると考えられる。

ひとつは、個人で持っている大学教員についての情報である。大学時代に習った先生にもう一度教えてもらいたい。このような研修教員も少なくないが、これもひとつの選択基準となる情報である。この場合、大学教員の専門分野をよく知っていて、その後の理論的発展や教員自身の成長に合わせて、もう一度、その分野の事項を確認していくことも可能となろう。

また、そのような事前情報が少ない場合にも、教育学や心理学、または、各教科教育の研修は、分野として選択されやすいであろう。具体的な教え方や児童生徒観察の手法、または心理など、現実に、より多くの場面で用いることができるものとしての汎用性がこれらの分野にはあり、当然、すぐ使えるものとしてコースが選択されるのは当然である。

筆者の研修を含め、いずれにも属さない研修コースでは、研修教員にどのような内容であるか、より工夫した情報提供が求められる。筆者のような、とかく「四角四面の規則」という偏見すらもたれがちの日本語文法を専門とする大学教員にとっては、この点はとくに工夫に苦慮する点である。そんな中、この2年間は、なるべく学校教育での具体的な教材に寄り添った文言にてPRをおこなった。

みなさんは国語の授業で、日本語を正しく教えていますか。

光村の1年国語教科書に「くじらぐも」という文章があります。その3ページ目と4ページ目には子どもだちと先生が空に上っていく絵がありますが、4ページ目の最後には「あつというまに、～くものくじらにのっていました。」と書いてあります。絵と文章が違った表現をしているのに気が付いていますか。

3年国語の「三年とうげ」で「3年きりしか生きられぬ」と言っているのにもかかわらず、2回ころばば6年生きられるという若者の考えに首をひねったことはありませんか？

文法的に考えることによって、文章の読みは深まります。子どもたちへの説明のしかたもグレードアップします。文法というとなんか難しく聞こえるかもしれませんが、教材の読みをより深める手だてを学びます。もちろん文法そのものをもっと深めたいという方も大歓迎です。

研修前に、これまで行った研究授業の教案をお送り下さい。初日は、それを研修生と山田が共有し、その教材についていっしょに考えます。最終日は秋の研究授業の教案をお作り頂き深めていきましょう。

まずは、実際に教えたことのある教材から、専門領域としての文法が役立つであろう例を具体的に挙げ、従来からの教材分析とは違った一手法を提案するという内容である。

実際には、筆者のコースを希望する研修教員は毎年少数に留まっている。このようなメニュー内容の提示が、最後の3行にあるような「大変そう」という印象を与えるという声も実際聞かれ、研修方法についての情報は必ずしも詳しいことが選択にプラスに作用するわけではない。

しかしながら、大学研修が、最後は人と人が会っておこなわれる研修であれば、そのメニューは十分に理解された上で研修コースが選ばれることが理想である。そのために、紙

媒体のみならずインターネットで短い紹介ビデオが見られるなどの工夫や、少しでも大学教員がやっていることを知ってもらうために、岐阜大学教育学部研究報告が、各教員の研修メニューからも pdf ファイルへのリンクが張ってあり閲覧が容易にできるような工夫が考えられてもいいだろう。知らない大学教員のコースであればこそ、研修内容について、より多くのわかりやすい形での情報提供が望まれる。

## [2] 多様な教育現場環境と、研修内容の実効性

研修内容は何に資するものとなるべきか。言うまでもなく、教師の成長によって、最終的には教育現場で役立つものとして児童生徒に還元されるべきものである。では、児童生徒に還元される研修内容とはどのようなものであろうか。これは、児童生徒の実態に即して初めて規定されるものである。

教科教育や教育学など、学校現場抜きでは成り立たない分野を専門とする大学教員にとっては、このような現場との連携は当たり前のことではあるが、教科専門の大学教員が12年目研修をより効果的なものにしていくために、少なくとも、日本語文法など日常的な授業での応用が見えにくい分野においては、このような教育現場とのつながりは、よりよい大学研修に欠かせないものである。このことから、筆者は、大学研修開始1年目から積極的に現場を見ることで、少しでも研修の質を高めようとしてきた。

4年間、このような現場参観を経て得られたことは、実際に授業で取り扱う個々の教材は音楽に例えれば楽譜であり、やはり演奏を聴かなければ実際はわからないということである。さまざまな資質・特徴をもった児童生徒個々の発言といった教室でのさまざまな具現化から、教師は意識的に、また無意識的に、問題を取捨選択している。児童生徒からの重要な問いにも気づかないでいることもある。研修教員の関心の外にある問題（2. 2節でも取り上げる）は、やはり生の授業を見てみることによってより多く気づくものである。また、授業の後での研修教員とともに振り返る時間は、具体的な材料を共有しているので、具体的かつ詳細なものになりやすいし、直接的でかつ効果的である。

ただし、教育現場参観として12年目研修で訪れた研修教員の勤務校での研究授業は、必ずしも教科専門の大学教員の発言に対して受容的な雰囲気ではないこともある。学校として、またその学校の教科としての目的性が明確である場合、学校の教育目的にそぐわない意見は、研修教員個々人が望むものか否かという尺度以前に、はじき出されてしまうこともある。もしくは、研修とは別の意見を求められることもあるが、共通理解が十分に得られていない、お手並み拝見的な雰囲気の中で有益な発言をおこなうことは、実際問題、教科専門の立場からは難しい。受容的雰囲気と知識的土台があってはじめて、有益であると受け取ってもらえる。

研修教員がどのような学校に赴任しても、普遍的にもっていける力を育てることが大学研修の役割であるとしたら、各教育事務所の指導者と同じ壇上から学校の教員全体に対し物を言う機会が与えられることをどう捉えるか、現在の課題としてさらなる考察が必要であると感じている。

## [3] 研修教員の忙しさと、質問に対する回答の即応性ならびに有効性

労働基準監督署が民間企業であれば到底容認しないであろう勤務時間を、自発的に（あるいは

半強制的に)、学校で過ごす教員にとって、どのような大学外での研修が可能なのであろうか。

実際、大学研修は5日間の日程が与えられているものの、大学教員といっしょになって研修をおこなうのはわずかに2日間である。ほかの3日間の研修日程にかぎらず、大学外での頻繁かつ深いコミュニケーションがよりよい研修には必要不可欠であるにもかかわらず、なかなかコミュニケーションすら成り立たないことも少なくないのはなぜであろうか。

ひとつには、メディアリテラシーの問題も依然として存在することは認めざるを得ない。自宅にインターネット環境をもつことまでは求めないにしても、勤務校においても、AIMSを使って研修をおこなうことが容易ではない教員もいる。

よりアクセスが容易で、かつ、双方が時間的な拘束を受けにくいe-mailという手段が現実的であるとすれば、e-mailを用いたコミュニケーション環境が、各研修教員の勤務校により使いやすい状態で整備されることが、この12年目ならずとも教員研修における他機関との連携にはまず実現されるべきことである。

では、このe-mailという手段を用いた場合、どのような研修の継続性が実現されるのであろうか。筆者の担当した研修教員の中で、e-mailにて頻繁なコミュニケーションが可能な割合は、おおよそ3分の1程度ではあるが、そのような教員であれば、おおよそ1週間に2度程度のやりとりが実現される。ある研修教員からは、次のような質問を受け、それに対し筆者は1日後に返信を送った。

「ずうっと」と「ずっと」の違いは？「ずうっと」は長さを表すのか？「ずっと」は程度を表すのか？

これに対し、山田からの返答は次の通りであった。

「ずっと」と「ずうっと」の違いは、「まるい」と「まあるい」など、形容詞にはよくある強調の方法ですね。「ずっと待っていた」よりも「ずうっと待っていた」のほうが、長く感じるということが、児童たちにも実感されればいいのではないのでしょうか。

また、「ずっと」には、ふたつの用法があります。「ずっと大きい」と言えば、(比較を前提にして)差の程度が著しいということを表す程度副詞です。もう一つの「ずっと」は、「ずっと待つ」のように動作の時間の長さを示すものです。学校文法では状態副詞に含められるものの一種ですが、最近では、「しばらく」や「やがて」などとともに、時間の副詞という範疇でまとめられることが(日本語文法の世界では)多くなってきています。(学校文法では、状態副詞の中に、静的状態や動作の様態を表すもの、時間の流れを表すもの、などが含まれている点が、わかりにくいようです)。

さて、ここでの「ずっと大好きだ」というのは、文脈から、程度副詞と状態副詞(時間の副詞)のどちらだと判断されますか？

このような知識を前提におくことで、「ずうっと」から読み取れるものが増えてくるので

あれば、文法も、国語の授業に少しは役に立っているのかもしれませんが。

この程度の内容であれば、専門知識をもつものとして、10分で十分に答えられる。言語形式として索引の何で引いたらいいのかわからず参考書の中に探しにくいこのような問いであっても、大学教員の専門知識をもってすれば、「ずっと」の一語だけでなく、さまざまな語に当てはまる普遍的な現象として捉えた上で、それが、現在の学校文法の枠組みでは、「状態」という感覚に合わない用語で説明されていることが原因であることも添えて返答ができる。

e-mail は当然、返答までの時差を含みうるため、明日までの教材分析の一助とはならないかもしれないが、疑問に持ったことをすぐに解決できる点では十分に効果的である。しかし、知らない人からこのようなメールがいきなり来ても答えられないかもしれない。やはり、12年目研修を通じた研修教員と大学教員とのつながりが役に立つことも少なくない。

もう少し広く考えるに、研修教員が教える手段もしくは内容について困ったときにどのような情報にアクセス可能であろうか。Information - Accessibility Hierarchy (IAH) とでも言うべき階層を図に示せば、国語の場合、次のようになるであろう。

辞書 > 同僚教員 > 他校の先輩教員 > 専門書籍 > 専門家

辞書はもとより、書籍は、それぞれの学校に常備されたものだけでは、量的にまた質的にも、研修教員の抱くすべての疑問に答えられない。

たとえば、(これは研修教員ではないが) ある教員から受けた接続助詞「と」の前に来る接続形は何であるかとの疑問を例に考えてみよう。まず、手近な辞書で、「と」を引いてみると、『岩波国語辞典』であれ『明鏡』であれ、「活用語の終止形に付く」旨のことは書いてある。これで、とりあえず答えは見つかる。しかし、問題は「なぜ、連体形ではなく終止形である」と言えるのかということである。国語教師であれば、生徒の疑問に「なぜそうであるか」まで答えることを望むであろうが、その答えは辞書にはない。

少し大きな図書館などに行けば、『国語学辞典』や『日本語文法大辞典』のような本が見つかるかもしれないが、前者は用語を解説したものであり各語形についての詳述は見あたらないし、2001年刊行の后者についても、首尾良く備えてある図書館があったとしても、難解な解説の中から、「こう静かだとかえって気持ち悪いね」という例文の「静かだ」という形容動詞を手がかりにすれば終止形であると言うことを見つけるのは、それ自体がある程度の日本語文法の力を要求する行為であり、容易なこととは言えないであろう。

では、市販の中学校用の学習参考書はどうかといえば、やはり「終止形である」との情報は得られても、なぜなのかが直接わかるように書いてあるものは、管見の限り見あたらなかった。もし書いてあったとしても、では、「だろう」の前に来る述語の活用形は何かという問いなどは、やはり調べた限りでは、答えているものが見あたらない。市販の学習参考書は、それをを用いて教師自身が勉強することが妥当かどうかは措いて、よくできたものが多い。しかも、難解な文法用語など知らなくてもたどり着ける工夫がされている。しかし、これらの参考書に書いてあるのであれば、そのような質問をしてくる生徒は自身ですでに学んでいるであろう。結局、書籍では十

分に答えてはくれないのである。

そんな接続助詞の「と」の活用形なんてマニアックな問題を訊かれたことがないという教師は、いままでそうであっただけかもしれない。しかも、それは「と」という一形式に矮小化されることではなく、「だろう」の前の活用形も然り、あるいは、「任した」と「任せた」どちらが正しいかということであつたりもするとすれば、ことばに関する児童生徒からの素朴な質問に教師が耳を塞いできたか、生徒が他の手段を選んだほうが得策であると考えたかのいずれかの可能性であることも否定できない。

これらは、すべて現職の、しかも勉強熱心な先生方から質問を受けたことであるが、勉強も人一倍されてきた方でもこのような問いを投げかける場所を書籍以外に探しているのは事実である。その点で、12年目という段階での研修のメリットは、自己の問題として抱えた疑問を解決するネットワーク形成の機会ともなりうる点である。

大学教員と研修教員との関係が、IAHのどこに位置付くのか。少なくとも、遠い存在としての専門家ではなく、他校の先輩教員と同程度の近づきやすさであることが、e-mailなどの手段によって保証されれば、12半日研修がより持続性のある研修となっていくことは疑いようがない。普段気になっていることについて専門的な立場からの意見が気軽に聞ける縁（えにし）となることも、12年目研修の重要な役割の一つである。

## 2.2 内的要因

もちろん、教師自身の内的要因も、研修の持続性には大きな要因となって関与する。10年という長期の教師経験は、現場での実践を元にした興味関心の指向性を決定すると同時に、時に新たな知見・意見を寄せ付けない強固なフィルターとなる可能性もある。大学研修という短期的な関わりは、このような研修教員に内在する篩（ふる）いがまずあることを前提としておこなわれる。

### [1] 指向性

12年目という教師としての実績は、自らの指向性を決定するには十分な時間である。最初から、ある分野に関心がないということも当然あるであろう。12年目研修は、ある専門領域について、その領域の研修を受けようと選択したところから始まる。メニューとして研修教員の指向性に一致しなければ接点すらない。さらに、領域としての指向性が研修コースに一致しても、方法論までの指向性の一致は、強固に自己の指向性をもっている研修教員には、必ずしも期待できない。

ある研修教員は、国語の読解に非常に強い関心をもっていた。見せていただいた授業でもその研究姿勢が十分に活かされた点で全般的に「よい授業」であった。その授業は「お手紙」という小学校2年生の物語文の授業で、教材分析も十分におこなわれており、それが多様な分析の中で、どのような評価を受けるものかについては評価者や時代にもよるかもしれないが、子どもたちに伝えるべきものがしっかりとあり、その方法論についても学ぶべき所の多い授業であった。授業で取り上げられたのは「お手紙」の最後の場面であったが、その授業後のやりとりについて少し述べておく。メモに頼って文章として綴るので、正確でない部分があるやもしれないことを

最初に断っておく。

最後の場面に、「四目たって、かたつむりくんが、がまくんの家につきました。そして、かえるくんからのお手紙を、がまくんにわたしました。お手紙をもらって、がまくんは、とてもよろこびました。」という文章があり、その場面の読解をおこなっていた際、児童から「そして」と「それから」との違いについての質問が出た。一般的に言って、このような質問は文法に関するものであろうか、それとも読解に関するものであろうか。筆者は、そのどちらにもなりうると考えている。詳細は、山田（2006）で述べたのでここでは省略するが、読解を志向することによってであれ、古典的な読解的な手法に拘泥することなく、新しい観点を取り入れ挑戦することに貪欲である方が、より多くの選択肢をもてるものである。少なくとも質問した児童の、ことばに対する感覚を育む上では、文法的思考と読解的手法は排他的ではなく相補的であるべきである。

教師個人個人がもつ指向性が、他の可能性を排除するものとならないようなものにするには、大学研修ではやはり限界がある。

## [2] 能力

研修教員が十分に研修に耐えうるだけの能力をもたないというケースには、個人として遭ったことがない。しかし、学問的探求力であれ、基礎的な対人関係能力であれ、十分に10年経験者と呼ぶには不十分であるというケースもあると聞く。大学研修を含めた12年目研修は十分に知識受容型の研鑽を積んできた人が受けるもの。その前提のチェックも十分になされるべきである。

## 3. 大学研修としての12年目研修の役割

岐阜大学教育学部でおこなっている12年目研修は、決して大学独自の研修ではない。これは、岐阜県教育委員会の研修の一部である。このような点は、県教委からも強く確認を要求されることであり、この枠を離れて岐阜大学が独自の研修をおこなうことはできないのである。

最後に、県教委研修と大学研修との関係において大学教員がなしうることを考えてみる。

### 3.1 県教委の研修と大学研修との違い

大学研修は、県教委の研修とどのような違いをもち、どのようなことが期待されているのだろうか。

現場に密着した教育に重点を置いた県教委研修に対し、大学研修に求められるもの。それは、ある分野のより専門的な知識であるかもしれないし、また、細分化された部分の詳細かもしれない。しかし、やはりそれは現場教育の延長線上にあるものであり、全く異なる視点の内容のものであることは求められない。その点で、やはり、県教委研修の内容を大学側で熟知し、重複・矛盾を避けながら、積み上げていく方式が理想的ではある。

県教委の研修と大学研修の大きな違いについては、継続性も挙げられるのかもしれない。県教委研修の中に大学研修が位置づけられるのであれば、県教委研修こそ継続的におこなわれなければならないものであって、大学研修は限定された期間のものとならなければならない。少なくとも理論的には、そうである。大学研修と大学教員との関係継続は、12年目研修を端緒としつつも研修自体とは別物であり、後者は個人的関係で継続しうるものはしていけばよいものである。

今後は、県教委研修との連続性と役割分担も考えながら大学研修をおこなっていくことも必要となってくる可能性は十分考えなければならない。

### 3.2 教員個々の研修への大学研修の関わり方

最後に、教員個々の成長に対して大学研修がどう関わっていくかを考えておきたい。

岐阜大学研修は、研修教員が大学教員と協働して探求していく研修（独立行政法人教員研修センター平成18年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム採択に関する広報チラシ「教育委員会と大学の連携協力による探題探求型研修カリキュラム開発」より抜粋。傍点筆者）との捉えかたがされている。この「探求していく」という時間的持続性をもった表現は、「探求する」という一回きりの、言い換えれば触媒的な存在としてのありかたではなく、より継続的な研修であることを目論んだものである。

県教委研修とは別にこのような継続的な研修をおこなっていくことの意義はどこにあるのであろうか。意義があるとすれば、それは専門性にあると考えざるを得ない。知識が専門的であることは、教育学や教科教育の分野であれば、より日常の教育で問題となりうることから継続的な連携が可能となるであろうが、各分野の教科専門知識は、すぐに役に立つものであるというよりは、日々積み続ける基礎知識の上に、個々の教材における具現化を考えるべきものとの性質が強い。筆者の個別の研修に当てはめていうなれば、持続的に文法に対する興味を持ち続けてもらい、それを教材研究に活かしてみようとする態度があってこそ、問いかけがなされ答えが期待されるのであろう。これは、3.1で述べたように指向性が合う人との間だけで続いていけばよいものである。比の小さな歯車がゆっくりとかみ合っていくように、あまり急がず寄り添い回るものであればよいのかもしれない。火急の対応を求められない教科専門分野は、その特性に合ったかわりかたを続けていけばよいのである。

## 4. おわりに

本考察では4年間の大学研修に携わった経験から、よりよい研修とはどうあるべきかを考えてきた。これは、日本語文法という教科専門分野をもつ筆者が、4年間、どう研修に間わっていくかで常に頭を悩まされ続けた問題であった。

結論は、未だ確定的なものが得られていると言い難く、研修を通じてこれからも求め続けるしかないのかもしれない。しかし、ひとつだけヒントを得たとすれば、それは、大学研修を含め研修は研修教員が自分で研ぎ修めるものであり、大学教員がこの12年目研修の枠組みでできるところとできないことを認識しつつ、on-demandで専門知識を提供していくことを持続的におこなうという基本の確認である。LOHAS（Lifestyle of Health and Sustainability）をもじって言えば、個人的関係に基づいたSOSAS（Support of Speciality and Sustainability）こそが、大学研修の基本。このことを念頭に12年目研修のさらなる改善に努めていきたい。

### 【付記】

本来、この原稿は、第Ⅱ部第2節（4）10年経験者研修を契機とする大学教員と研修教員の研究コミュニティの形成についての原稿として依頼があったものであるが、研修後、継続的に協働



的研究を十分におこなえたとは言い難い状況であるので、そのおこなえなかった理由を含め、現状と解決法を探るという意味で、本節での位置づけの論旨に修正して提出することとなったことを付記しておきたい。

#### 【関連考察】

12年目研修教員とのやりとりから得た構想を含む、文法の国語教材への応用に関する考察については、本考察では十分に触れられなかった。次の小考を参考にされたい。

山田敏弘（2006）「「た」と「ている」の用法を通して読む小2国語教科書教材」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』54-2

山田敏弘（近刊）「時間的・空間的観点からの国語教材分析～物語文および説明文に対する文法的分析の試み～」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』55-2