

【論文】

「実践者」と「研究者」の協働による学習観を探る実践研究

元生徒との「座談会」の場によってもたらされる可能性

南浦 涼介*

(山口大学)

柴田 康弘

(福岡県飯塚市立小中一貫校額田校)

概要

本研究は、異なる立場にある「実践者」と「研究者」の協働による「実践研究」のありかたを模索する研究である。近年「実践研究」のありかたが提起されてきているが、多くの場合「実践者」と「研究者」は同一であることが前提である。しかし、教育の分野では異なる立場にある「実践者」と「研究者」が協働の形で実践の質的向上をねらう実践研究のパターンも当然想定される。また、近年の学力観の変容から、「学習者にとっての実践の意味」を考える視点の重要性も謳われている。ただ、これらが「研究者」による実態の解明としての研究である場合、「実践」の改善や変革につながりにくいという側面はある。本小論では、「実践者」と「研究者」が協働的な形で元生徒であった子どもたちに「座談会」を開き、中学校から高等学校に進学した中での子どもたちの学習に対する価値観の葛藤や変容を聞くことによる実践者と研究者のインパクトのありようを検討する。さらに、そうした過程を「実践者」と「研究者」が協働的に構築していくことによる実践研究の可能性について考察する。

Copyright © 2015 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 実践研究, 社会科の学習観, 高校進学, 座談会, 視点の重ね書き

1. 問題の所在

1. 1. 「実践＝研究」の教科教育の学問観における
実践者と研究者の関係の問題

三代, 古屋, 古賀, 武, 寅丸, 長嶺 (2014) に

おいて提唱された「実践＝研究」というパラダイム¹は日本語教育の関係学会や研究会に対して大きなインパクトがあった。そこには、多くの関係者が「日本語教育実践」の当事者であるにも関わらず、いざ研究の場になるとその研究の多くが「基礎科学」的

¹ 「実践＝研究」の定義については、「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」とある(三代ほか, 2014, p.80)。

* E-mail: ryosukem@yamaguchi-u.ac.jp

な発信になり、研究の場で「実践」がほとんど語られないという問題にメスを入れる行為であったといえる（例えば、市嶋、牛窪、村上、高橋、2014）。しかし、このことは、学校教育に大きくコミットメントする私たち執筆者にとって、日本語教育と学校教育（とくに教科教育）の分野が大きく異なる研究文脈にいるのだと気づかされたことでもあった。

実は学校の教員たちにとって「研究」という言葉は意外なほどに身近である。現在でも「校内研究」という言葉があるように、学校では研究課題が毎年設定され、教師たちはその課題を乗り越えていくために実践（主に授業）を通じた研究活動を行っている。「授業研究」が“lesson study”と称されて海外にも浸透しはじめてるように、伝統的に日本の教師たちは自身の授業に分析のメスを入れ、「よりよい授業」を求めてきた（ルイス、2008）。こうした教師たちにとっての研究活動は、教師たちが多く授業を通して関わる教科教育（私たちの場合社会科教育）の研究分野でも同様の傾向を持つ²。例えば草

² 『言語文化教育研究』誌はもともと日本語教育の文脈から発生した研究誌という性格があるため、読者にとって馴染みの薄い「教科教育学」という概念について若干の補足しておきたい。すでに『言語文化教育研究』では、例えば第12号に、英語教育と国語教育の領域からの寄稿論文がある（柳瀬、2014；難波、2014）。言語文化教育では、「言葉の教育」という側面を重視してきた性格上、英語教育や国語教育と日本語教育との関連性について論じられることはこれまでも幾つか見られたが（例えば、渋谷、川上、2009）、「学校教育」という世界においては各教科ごとに「○○科教育」が存在し、さらにそれを学問的に昇華させようとする「○○教育学」が存在する。このように、学校教育のとくに授業実践の研究が「国語科教育」や「英語科教育」あるいは「社会科教育」というように教科ごとに語られ、かつそこに「学」が付く形で研究の蓄積がされるのは日本の学校の研究文化の一つの特徴である。各教科の教科教育学は、それぞれの教科の持つ科学的性格や行政との距離的性格などの違いから、若干異なった文脈で歩み続けるようになる。例えば社会科教育の場合は、人文社会科学の性質上、事象の解釈や教育目的に思想が入り込むことを避けることができないため、戦後長く政治的思想に巻き込まれる運命に

原、渡部、田口、田中、小川（2014）は以下のよ

うに述べている。

事実、社会科教育の学会誌に掲載されている論文の約35%は、現職の実践者を執筆者とする授業研究の成果で占められている。すなわち、教科教育の研究の担い手は、第一義的には教師であり、教科教育の開発・実践・改善の一連の行為は、イコール教科教育の研究にほかならない。「実践（者）＝研究（者）」の思想であり、両者の質的同一性が社会科教育研究を支える第一の学問観であろう。（草原ほか、2014, p. 72）

ここには、「実践」と「研究」が分離することなく、むしろ実践のありようの改善がすなわち研究であるという思想が明示されている。この思想は、学校教育の教科教育、少なくとも社会科教育の研究文脈においては強く支持される観点であった（ただし後述するように「実践＝研究」の思想の基底にある科学観には大きな相違がある）。

一方で、教科教育の研究において「実践（者）＝研究（者）」という思想が前提にあった時、反面見えにくくなったことがある。それは、「実践者」と「研究者」が同一人物ではなく、異なる人間であったときにどのような関係で何をしていくのかという問題である。こうした時の関係の問題は、往々に

あった。また、そうしたことから、政治に巻き込まれることなく社会科教育を「学」として成立させるために、常に「歴史を教える」「地理を教える」のではなく「いかに『民主主義社会』『市民社会』を教えるための学問となるか」の問いが存在した。そのため、当時の科学観とも相まって、「どのような内容・目的を持って社会科は教えられるべきか」という規範科学を追求する方向へ動いていった。

「研究と実践の乖離」という問題で語られる。多くの場合この問題は、「基礎科学」を研究する研究者と実践現場の課題として表出される。例えば「第二言語習得研究が言語教育にいかに関与するか」という問いはそれに類するだろう。市嶋（2009）の批判はそうした研究と実践の関わりについてのものとしてみることができる。こうした「基礎科学」と「応用科学」としての理論と実践の関わりの問題は、これまで心理学や社会学と教育現場の実践の関係でも指摘されてきたことである（例えば、佐藤、1998）。つまり「基礎科学が現場実践にいかに関与するか、あるいはその問題は何か」という問いは、いわば「researcher と educator」の関係性のあり方の問題としてこれまで議論されてきた（例えば、無藤、2007）。

しかし「実践者でもあり研究者でもある」という草原ほか（2014）の指摘にあるような関係が学問観としてすでに成立している教科教育においては若干その様相が異なる。そこでは、実践者と研究者の関わりの問題は、こうした「researcher と educator」の対立というよりもむしろ、「teacher educator（あるいは special educator）と educator」という権力性の対立関係であるといえる。立ち位置が大学教員であろうが小学校教員であろうが、いずれの立場でも「よい社会科は何か」という問いを持って研究する世界では、上述のような基礎科学と実践現場の対立のような問題は発生しにくい。なぜなら教科教育の研究者自身の問いがいずれも「よい授業をつくる」であるからである。しかしそこには佐藤（1998）が述べるように、学校の研究の中に連綿と流れる「理論の応用としての実践」という研究観が横たわり、かつ「規範としての教科教育における授業理論の提案」という研究観（草原、2012）が横たわることによって、「よい社会科の授業とはこうしたものだ」という演繹的な視点のもとに「大学の教員が学校の教員の授業に『指導助言をする』」という関

係が生み出されやすい。例えば向上心のある学校の教員が教科教育の大学教員にアドバイスを求める時に「私の授業を斬ってください」という言葉が見られるが、この言葉はこの教科教育における研究者と実践者の関わりを端的に表現している。つまりここでの指導は「斬る」という言葉に比喻されるように、「前提として存在している論理」によって実践を分析し、実践を評価するという行為であると同時に、「斬る側」と「斬られる側」が存在している。立場が入れ替わったり、まして「斬り合う」行為になったりすることにもならない、固定的な権力関係が横たわった関係でもある。たしかにそこには一定程度の意味も存在し、実践者が自身の授業を客観視したり、問題点を把握したりするという意義もある。しかしそれでも、「teacher educator（あるいは special educator）と educator」という関係としての「研究と実践の乖離」はやはり存在する。立場の異なる二者——直接的に実践を行う立場の人間（ここでは「実践者」と呼ぶ）と、必ずしもその場に直接関わるわけではないが、実践者の実践になんらかの形で関わったり、それを分析したりする立場の人間（ここでは「研究者」と呼ぶ）が、どのような関わり方を持ち、またそこでどのようにして実践者の実践向上に資するようにしていくかという問いは、たとえ「実践（者）＝研究（者）」の文化が存在している領域でも課題として残っている。

1. 2. 実践研究としての学習者にとっての「学習の意味」の研究の重要性と課題

また、近年の1990年代以降の人文社会科学における研究パラダイムの言語論的転回は、ようやく2010年代半ばに入り、教科教育の世界にも浸透してきた。依然として教科教育の世界は「認知主義」「客観主義」が強い支配をしめる状況であるが、少しずつ社会文化的な視点を持った社会文化アプローチや研究者の主観的な視座を認める流れが生み出さ

れつつある。

そうした潮流の中で、実践による子どもたちの「成長」の捉え方も多様になりつつある。例えば、村井（1996）は「社会科を中心とした人文・社会科学系教科の教育実践を分析する際には子どもにどの程度『学力』がついたかではなく、その実践が子どもにどんな『意味』を残したのかということ进行分析の包括的な物差しとすべきだ」（p. 11）と述べる。この視点は近年の学力育成観を再考する際に非常に重要である。近年、学校教育でも日本語教育でも、学力向上の視点や実践向上の視点から「能力観」を前面に押し出し、「どのような能力が子どもたちについてか」の観点から実践を論じようとする傾向は強い。とくに、昨今は「キーコンピテンシー」（key competency）に代表されるように、従来のような知識やスキルを分断化したものではない、総合的な力としての「能力」の重要性が謳われている（ライチェン、サルガニク、2006/2003）。しかし、三代（2011）が述べるように、「能力」単体の議論は、問題を個体の問題に還元する流れを生み出しやすい。「能力」の観点が重要だからこそ、「場」のありようを分析の観点とし、「場に人がいかに関わったか」の視点で学習者のライフストーリーを通して「学習者にとっての実践の意味」を考察する——という三代（2011）の視点は首肯すべき点である。

私たち執筆者は、同様に「学習者にとっての実践の意味」として、「学習観」（learners' beliefs）もまた重要な概念だと考えている。「学習観」は学習者にとっての「なぜその学習をするのか」「その分野の学習で大事なことは何か」という学習に関する学習者自身の信条・信念体系をさすものである（例えば、岡崎、1999）。言語教育の分野では他の分野に比べても多くこの研究が蓄積されているが、そのほとんどは、第二言語習得研究として、実践を通さない静的な実態としての調査研究がほとんどである

（例えば、Horwitz, 1987；Sakui & Gaies, 1999；板井、2000）。

では実践研究としてこの「学習観」はどう関わってくるのかといえば、それは、実践者の行う授業を通して、学習者がその「学習」において何が大事か、どのような意味づけをしているか——といった「学習観」の形成を見ていくことが、実践者自身への実践のフィードバックに繋がるからであるといえる。ところが「学習観」をはじめとする「学習者にとっての実践の意味」の研究は、直接的な実践者ではない研究者によって実施される³。そのため、実践者にそこで得た言葉は直接的には還元されないことも多い。例えば社会科教育において、村井（1996）の研究では、安井俊夫や本多公栄といった著名な社会科実践家にかつて授業を受けた子どもたちが成人したのちに、そのときの記憶や今の自分の視点からの意味づけを聞き取っている。その上でそうした記録と考察を当該の教員に示し、「手紙」という形で還元をしている。そしてそれに対する教員の返信をまたもらうという形をとっている。また佐長（2012）も、かつて附属学校に通っていた大学生に附属学校の学びの記憶と意味づけを聞き、そこから考察された内容を論文にし、その論文を附属学校の教員に送り、報告書の中でその返事を掲載している。村井（1996）にしても、佐長（2012）にしても、共通するのは実践を行った当事者ではない研究者が単独で聞き取りを行い、そこで得た元学習者からの言葉から考えられる実践分析の考察を元実践者に伝達するという形が取られていることである。

³ もちろんそれは、「学習観」だけではなく、その他の「学習者にとっての実践の意味」の研究は概ねそうした実践へのフィードバック作用を潜在的には持っている。例えば前掲の三代（2012）の場合、実践者である三代自身が自身の授業に関わった学習者に対して、そのライフストーリーを聞き、自分の授業への関わりのあるありようを聞いているため、その語りは直接実践者である三代に還元される。

しかし、この方法の場合、実践者の側にしてみれば、研究実施者が問いかけたり元学習者が答えたりするその対話の場それ自体を共有していないため、実践の受け止め方は複雑である。例えば村井(1996)の中で実践の対象となった久津見は、村井への返信の中で「卒業生の話はほぼ予想通りでしたが、村井さんの見解と結論にはかなりの見解の違いから驚きと疑問をもちました」(p. 148)という言葉がしたためられている。また佐長(2012)でも、研究の考察を受け取った現場の当事者が、葛藤と抵抗感をない交ぜにしなが、終章にて言葉を述べる。たしかに、抵抗感を持ちながらもかつての学習者の言葉を聞き、その考察を研究者から聞くことにはこれからの実践を考えるにあたって実践者にとっても意味があることである。しかし、ここに横たわる問題は、これらの研究があくまで「研究者による実態の解明」が先にあり、それを「実践者に伝達する」という形が取られていることにある。それがゆえに結局 1. 1. で述べたような、「実践者と研究者の分断」の状況が発生してしまうことである。

ここから言えるのは、こうした「学習者にとっての実践の意味」を聞き取っていく研究は、たしかに実践を捉え直していく際に重要な方法ではあるが、それを「実践者の実践のこれから」に還元していくものとして行う場合、研究者と実践者がどのような関わりによって、どのような方法で実施していくか、一考の余地があるということである。

また、「学習の意味」を探る内容においても、村井(1996)、佐長(2012)ともに、インタビュー対象者が成人後であるなど、実践を終えてかなりの時間が経って後に実施されている。そのために、点的な意味づけはあっても、学習者たちがどのような形で実践を意味づけなおしているのか、その動的なプロセスは見えにくい点にある。学習観もまた、その人の人生の中での経験や環境の中で絶えず変化し、変形していくプロセスの中にあるはずである。しか

し、現時点ではこうした学習者自身の過去うけた授業の意味づけの変化するプロセスに焦点を当てたものは管見の限り見当たらない。

1. 3. 研究の目的

こうした問題意識から、この論文では以下の課題について探索していきたい。まず、大きな課題として取り上げるのが、

(1) 実践の質的向上をはかる実践研究において、実践者と研究者が異なる立場にあるとき、両者はどのような関係で何を行うのか、という問いである。

そして南浦と柴田による、柴田の卒業生に対する社会科授業の「座談会」の事例の中で、

(2) 子どもたちは中学校卒業後、中学時代の社会科学学習の意味をどのように意味づけ、それが変化していくか、

(3) (2) を実践者と研究者がともに聞いていくことで、実践者と研究者はそれぞれどのような気づきを得るか、

を考察する。これをもとにして、(1) を考えていきたい。

本誌が扱って立つ「言語文化教育」というこの言葉の概念は、学会の目的にも掲げられているように、「ことばと文化の教育」であるが、その意味する所は大変広い。実際のところ、それはもちろん日本語教育の分野だけを指すのでもないし、また、日本語教育、国語教育、英語教育、フランス語教育、異文化間教育といった、諸言語やそれに関わる文化の領域だけでもないだろう。本小論では、とくに「社会科」の教育の場での事例を取り上げているが、「社会科」もまた、ことばによってつくられた社会を読み解きながら、新たな社会を構築していくための市民的資質を育成するための重要な場で

ある⁴。筆者である私たちは、これもまた、「ことばと文化の教育」の一つであると考えている。

2. 研究の方法

2. 1. 研究者と実践者の関係と研究の経緯

この研究は、南浦、柴田（2013）で行った、柴田の元生徒たちに対する「社会科学習観」に関する聞き取りの継続である。南浦、柴田（2013）では、柴田が中学校で行った社会科授業を受けた生徒たちに、卒業の時点での「社会科を学ぶ意味」について尋ね、その意味の形成に資する教師の役割について考察をした。この研究の関わりを通して南浦と

⁴ 注 1 でも少し触れたが、「社会科教育」という分野はあまり本誌の読者に馴染みがない場合が多いので、少し詳しく触れておきたい。「社会科教育とは何か」という問いは大変広範で定義は難解である。ただその包括的理解としてこれまで関係者の間で共有されてきた古典的な概念定義として、「社会認識の形成を通して、市民的資質を育成する教科」（伊東，1971）というものがある。その観点からすれば、社会科教育は「歴史」や「地理」あるいは「政治や経済」などの社会諸科学を寄せ集めて理解することを目的としているのではない。それらを通して、民主主義社会への関与ができる能力を得ていくことが重要視されている主権者育成としての教科である。その点で言語教育を市民性育成の観点から問う論考（細川，2012）にあるように、「市民性育成としての言語教育」と「市民性育成としての社会の教育」はアプローチとして共通する観点を多く持つ。

また、近年の社会的構成主義の観点からすれば、「社会」とは言語的構成物である（例えば、ガーゲン，1996）。したがって社会科の学習には「ことば」が不可欠に関わってくる（片上，2013）。例えば、「社会」を知り、分かるためには、「なぜそうなっているのか」「いつからそうなのか」「誰にとってのものか」といった複雑な背景を読み解くための言語的活動が欠かせない。また、これからの「社会」に参加したり、これからの「社会」をつくるような活動をするためには、「どうすべきか」「○○とは何か」といった議論による言語的活動が欠かせない。

このように、「市民性教育」としての性格を持ち、かつ学習には「ことば」の吟味や対話が不可欠である社会科教育は、重要な「言語文化教育」の一端であると考えている。

柴田は互いに実践や研究の話をする間柄となり、継続してこの卒業生に対しての聞き取りを行っていくことになった。

2. 1. 1. 南浦の立場

まず、南浦と柴田の立場、および共同研究に至る経緯について記述しておく。

南浦は現在大学で教員養成（初等教育全般、および初等中等における社会科教育）の仕事をする立場におり、直接小中高の子どもたちを指導する立場にはいない。しかし、伝統的に地域の教育現場とその地域の大学は、研修や研究授業などを通して、上述したようにアドバイザーの形で関わりを持つことが多い。しかし、もともと日本語教師や小中高等学校で実践者として仕事をし、特に大学院時代に非常勤講師として附属小学校でも勤務していた南浦は、指導助言という形で関わる実践者と研究者の場をよく目の当たりにしてきた。そこから教科教育の世界における「実践者」と「研究者」の関わりについて、上述のような問題意識が生じてきた。

当初この研究を開始した 2010 年ごろ、南浦は「子どもの社会科の学習観」の問題に関心を持っていた。これは、その以前に小学校での講師を行っていた時、授業を工夫して面白い実践を行おうとしていたにもかかわらず、子どもたちに「なぜ、今、そうした方法で私たちは社会科の勉強をしないといけないのか」が伝わらず、結果として「学習の意味」が教室の中で共有されず、授業が思うように進まなかった経験が底にあった。

直接実践現場を持つことができない大学教員になったのちに、こうした研究を行うのであれば、実践現場で直接子どもたちに指導を行う実践者との共同研究が不可欠になる。そしてそれはできれば附属学校のような「よりよい授業を、学習を行っていくことが当然」という前提が文化的に共有されている学校よりも、より多様な背景を持ち、「学習の意味」が共有されているわけでは必ずしも言えないだ

ろう、公立学校で行う方が有益であると考えていた。そして、そうした調査を実行するのであれば、研究的な行為、とりわけ社会科教育についての理論的な視点に対する理解がある教員の担当クラスである必要があった。また、南浦が教室に入るのは指導助言などではないのであるから、当該の教員と南浦の関わりはよりフラットな形であるに越したことはない——と考えていた。そうした中で、学会で同年代の公立中学校教員であった柴田と出会った。

2. 1. 2. 柴田の立場

柴田は教員歴十数年の中学校社会科教師である。大学教育学部を卒業後、九州地方で教鞭を取る一方で、その間に長期派遣内地留学として国立（大学法人）大学で社会科教育の修士号を取得している。また地域あるいは学会でも自身の授業を基にした研究発表を行い、学会誌掲載経験を持つなどの高度な専門性を有するトレーニング及び実績を持っている（例えば、柴田、2009）。柴田は、こうした背景から、社会科授業の教育観を、「議論ができる子どもを育てること」「その議論のなかで社会を考え、これからの構築していくこと」など、いわゆる社会的構成主義の視点に基づいた社会科授業を重視していた。その点では、実践者であるが、その実践を客観的に理論的な視点から語る事ができる教員であった。

当時⁵、柴田の勤めていたその中学校は、九州地方の北部にあり、古くから炭鉱町として栄えた地域であった。現在は九州地方の福岡市や北九州市へのアクセスも良く、子どもたちは高校を卒業して福岡に出る者も少なくない。現在、その中学校は落ち着きを見せているが、「座談会」対象者であった子ど

もたちが中学校に入学をした頃は、まだまだ落ち着きを見せてはいなかったという。柴田をはじめとする教員の努力によって、地域との関係を再構築しながら子どもたちにも実践を重ねていった⁶。学校が次第に落ち着きを取り戻していったことは、子どもたちも感じるところで、以前の聞き取りでもそうしたことを述べていた。

そうした状況の中、社会科教師であった柴田は、授業において子どもたちを引きつけ、かつ深い考察を導くために、「リアルな社会との接続」をテーマとした学習を繰り返し行った。具体的な事例をいくつか示すと、例えば、公民的分野経済単元「電子マネー—社会の未来について考えよう」では、身近な生活の中で、すでに普及・拡大している電子マネーによる社会の変化の是非について議論した。また、政治単元「取り調べ可視化について考えよう」では、警察・検察による取り調べ可視化の是非を取り上げ、三権分立の考えを基盤にした日本の仕組みの中で、弁護士・被告・刑事の異なる三つの立場からの主張を元に、そのあり方を巡って議論した。さらに、福祉政策に関わる学習では、少子高齢社会を背景とした「若者の結婚願望減退」をめぐる、議論を行った。

これら授業に共通するのは、毎回の授業時間に新聞記事を紹介しながら、子どもたちの関心を引きつけた上で事件や問題の背景を考察したり、これからどうすればいいかを予測・判断させたりして、クラス全体を巻き込む探求や議論を主体とした学習を

⁵ 柴田の勤務学校はウェブサイトを見るとさまざまな研究会発表の情報から類推可能である。学校及び子どもたちの匿名を保証するためには、こうしたインタビュー実施や「座談会」の実施年を秘匿する必要があるため、ここでは「当時」と記す。

⁶ 例えば、子どもたちの学校の中で、授業をはじめ、学校行事などさまざまな取り組みのたびに新聞記者を呼び、地域の新聞記事にしてもらおう。その記事を地域の人が目にしていく中で「学校の取り組み」を地域に知らせていく。そうしていくことで、「以前はうちの学校の制服を見るたびに『何か悪さをするのではないか』と思われていた地域の評判が、『あの学校は最近頑張っている』と変わっていき、次第に子どもたちへの評価も、子どもたち自身の評価も変わっていった」と柴田は述べている（詳細は南浦、柴田、2013）。

行っていたということである。(その他詳細は南浦, 柴田, 2013)。

2. 1. 3. 研究の進行と「座談会」に至る経緯

ただ, 研究を持ちかけた南浦は当初, この研究を「どのような学習観を持っているのか」「それはどのように変化していくのか」というように, どちらかといえば客観的な立場から実態を解明していきたいと考えていた(南浦, 長野, 野上, 安松, 柳生, 2011)。それは, 距離的にも南浦と柴田の勤務場所が離れているために, 南浦は, 定期的に参与観察をすることはできなかったためである。そのため学期ごとに柴田と会合を行いながら, 時折授業の見学をしながら関わっていた。そして, 子どもたちが卒業した直後にインタビューを子どもたちに行うという関わり方をしてきた(南浦, 柴田, 2013)。しかし, 子どもたちの卒業後, 子どもたちが抵抗なく私たちのインタビューに応じ, 「またいつでも話しますよ」と答えていたことや, 南浦と柴田の間で「この生徒たちがその後どのように社会科の授業を捉えていくかを追ってみたい」と考えるようになり, 継続的に話を聴く会を設けていこうということになった。そうして以下で述べる, 高校生になった元生徒たちとの「座談会」が開かれるようになった。

2. 2. 分析の方法

本研究は次のように進めていった。まず, 私たちは柴田の社会科授業を受けて卒業した生徒で, 南浦, 柴田(2013)でもインタビューを受けてくれた5人(以下, 「子どもたち」と略記)に, 再度聞き取りを依頼した。そのうち都合のついた4人(ヒロ・ダイキ: 男子2名・アヤカ・サキ: 女子2名, いずれも仮名)が聞き取りに応じ, 指定した日(高校1年が終了した春休み中)に柴田とともに「座談会」形式のグループ・インタビューを行った。グループ・インタビューの手法を採ったのは, 子どもたちと南浦の関係, 子どもたちの個人の語り

よりも集団の中で形成される語りを重視し, かつ教員の柴田も参加できる形を採ったからである。

当日は, 集合のしやすいファミリーレストランの一席を6名で囲みながら実施された。あらかじめ半構造的にインタビューの内容は考えていたが, 実際のところはほぼ非構造で活発に会話がやりとりされる場となった。基本的に内容は, ①高校の学校の様子, ②高校での社会系の授業の様子, ③中学時代の社会科学習との違い, について話に変遷して行った。

分析に当たっては, 座談会が終了した後日, 南浦と柴田によって再度インタビュースクリプトを見ながら子どもたちの高校での社会科の学習観について分析し, 子どもたちのその観点の分類, そうしたことが起きた背景の考察を共同で行いながら, その中で柴田自身も, 自分の生徒の変化のインパクトについても話していった。

なお, 「座談会」は当時教員であった柴田も参加しているために, 一般的には子どもたちが遠慮して, 語りにくいことは語らないということも考えられる。ただ, インタビューを受けた4人(本来は5人)の子どもたちは, 中学時代から柴田とも積極的な関わりを持っていることや, 分け隔てなく話す子どもたちであることなどから, そうした影響は薄いと考えている(子どもたちにも柴田の参加による言いにくさなどの問題はないかどうかの確認は一通り行っている)。

2. 3. 記述の方法

また, 本研究では「実践の質的向上を行うために研究者と実践者がどのような関係で何を行うか」という研究課題に応えるため, 論文の記述方法についても述べておきたい。

まず, 以下の3. 1. では, 子どもたち自身の語り, その語りから見られる, 高校1年生の際の社会科学習の観点と中学時代との変化について考察す

る。その後 3. 2. では、そうした子どもたちの学習の観点の変化や中学時代の記憶を聞いた柴田と南浦の視点の往復による記述を試みる。具体的には、まず柴田の視点で、子どもたちの聞き取りを行ったことから考えたことを記述し、さらにそれを見て南浦が柴田の変化を考察する。

こうした語りの重ね書きは、伊藤、矢守 (2009) における「往復書簡体論文」の可能性から着想を得ている。伊藤、矢守 (2009) では、質的研究における知見の導出の仕方として、ローカリティが持つ固有性を抽象化してユニバーサルな知見を導出するのではなく、固有性を具体的な形で保ったまま、ローカリティから離脱させていく方法として、「往復書簡」の可能性を提示している。二人の異なる場を持つ研究推進者が、メールのやり取りを行う「往復書簡」を行い、それをほぼそのままの形で紙面に掲載することによって、異なるローカリティを往復する書簡から読み手が知見を読み取っていくという形で知見を編み出すという手法を行っている。これは書き手らが述べるように、非常に実験的な試みで、多くの検討すべき課題がある。例えば、「対話全体を俯瞰する超越的な視点が、往復書簡に欠落していた」ことによって、対話の行方が不透明になり全体の管理が困難であるということなどはその最たるものであろう (p. 61)。しかし、異なる役割にある研究推進者二者が、論文上で自己の視点を持ちながら考察を重ねていく「視点の重ね書き」という点は、実践を協働的に検討するという点で重要な意味を持つと考えられる。

そこで、本研究では「往復書簡」を完全に行うのではなく、「座談会」が実践者にどのような意味をもたらしたか、という部分の考察過程において、この視点を入れる試みを行った。本研究が「実践者の実践の質的向上」のための実践研究であるためには、単なる「学習者にとっての実践の意味」を探った記述のみでは不十分である。それだけではなく、

学習者たちの語りを聞いた実践者柴田自身がそれをどう捉え、自らの実践のこれからに活かしていこうとしたかという視点が論文本文として綴られていくことが不可欠と考えた。

そこで、具体的には 3. 1. で、「座談会」の実施時における子どもたちの語りと、そこから見える子どもたちにとっての「学習」の意味の変化を考察する。それを以って 3. 2. では、実践者である柴田が子どもたちの言葉を聞いてどう考えたかを、柴田視点で記述する。そして 4. においてそうした観点から、この「座談会」が実践研究としてもたらした意味について総合的に考察していく。

3. 「座談会」を通じた学習者・実践者の意味づけ

3. 1. 学習者にとっての、「社会科を学ぶこと」の意味

座談会に出席した子どもたちのうち、アヤカとサキは、中学時代から同級のまま、A 高等学校に進学し、そこでも同じクラスである。A 高等学校は、技術専門系の学校である。2 人は同じクラスで、そのまま社会系の同じ授業を受けている。一方ヒロとダイキは、B 高等学校に進学した。B 高等学校は地域の中で進学校の位置づけをされており、生活指導に厳しい学校という評価が地域でもなされている。2 人は同じ教師から世界史を受けている。

3. 1. 1. 変化しない社会科学習の意味づけかた

サキは少し斜に構えた生徒で、クラスでも影響力を大きく持つ女子の友人らと仲がいいようであった。中学時代の柴田の授業を南浦が見学した時には、1 時間目の社会科の授業に少し遅れて入ってきたものの、それに動じることなく友だちの意見に対して対応を行っていた。そうしたある意味で活発な風を見せるのがサキであった。

一方アヤカは、授業見学の際には南浦はそれほど

注目を置いていなかった。中学3年時のこのクラスは非常に活発であったため、サキのように授業中に目立つ行動を多く起こすわけではないアヤカには、それほど注目できていなかった。そのため、アヤカとは、中学卒業の際のグループ・インタビューで初めてきちんと会話をした。その当時から落ち着いた物腰で、重要なことをよく言う生徒だった。

今回の座談会で、サキが頻繁に口にしていたのは、「中学校に戻りたい」ということであった。もちろんこれは学校経験全般としての話であるが、以下のように社会系の学習についてもそうしたことを述べている。

例えば、サキとアヤカは、高校での社会科（現代社会）の授業を次のように述べる。

南浦： その授業はどんなの？

サキ： それは、教科書の内容をただ全部読むだけ。

アヤカ：うん。

南浦： ああ、ああ。

アヤカ：やき。

サキ： やき、そこまで深く学んでないよね。

アヤカ：聞いてない。あんまり。

サキ： なんか、あまり、うん。読んで、定期テストも、プリント渡されて、覚えてそれがまんま出たり、ほんとあれやん。サキは中学校の方が、いろいろ情報は入りよったみたいなの。

南浦： ああ、いろいろ。

アヤカ：最低限のことしか入らんかった。

このように、アヤカとサキは、高校での社会の授業について、「教科書の内容を全部読むだけ」（サキ）と述べ、アヤカはそれについて、「聞いてない、あんまり」と述べる。彼女らにとって、高校での社会科は、教科書の内容の説明に終始する教師の授業を、ひたすらに覚えて学ぶものに映っており、

そうした授業になかなか意味を感じてとれていない。

ここで注目されるのは、彼女らが「そこまで深く学んでいない」（サキ）ということ述べ、それにアヤカが同意するところである。彼女らがこうした授業を「深く学んでいない」と判断するということは、それは過去に「深く学んだ」という実感があるがゆえである。それは、サキが別の場面で「ほんまあれやん。サキは中学校の方が、いろいろ情報は入りよったみたいなの」という言葉に表象される。これは次の会話にも表れる。

南浦： やけんさ、4人はさ、3年のときは柴田先生の授業受けてるわけじゃん。

ダイキ：はい。

南浦： 今は違う？ 授業の感じが。

サキ： うん、全然違う。

南浦： 違う。

ヒロ： 違いますね。

アヤカ：しばT（注：柴田のこと）は、関連づいていろんなことを話してくれた。

ヒロ： それは同じ同じ。

アヤカ：けど、今の先生は、ほんとに、教科書のまんまを言うき、

サキ： なんて言ったらいいんだろうねー。

アヤカ：テスト前に教科書だけ読んだら、なに、先生が言いよる事と同じになる。

サキ： やき、書いたことあることしかない。

アヤカ：物語みたいなのがないき、つながりもわからんちゃ。

柴田： ああ、ああ。

（中略）

アヤカ：そう、文字の暗記になる。

サキ： やき、内容が入ってこない。

アヤカ：そうそうそう。

ヒロ： そりゃ柴田先生は、あれ、聞くじゃないす

か。これ、両方ね、考える時間があるじゃないですか。

サキ： あー。

アヤカ：確かにね！

ヒロ： それがないなっちゅう気がした。

ここで重要なのは、4人は、中学時代の学習を、「関連づいているんなことを話してくれた」と、柴田が意識していた因果関係であったり、知識の関連づけであったりということ、自分たちの学習としての印象で捉えられているということである。これはサキとアヤカが言った言葉ではないが、「そりゃ柴田先生は、考える時間がある」というダイキの言葉に、サキとアヤカは同意をしている点でも、「どのような社会科学習がよいか」という学習観が形成されていることがわかる。こうした学習観の形成が、サキやアヤカの高校の授業を見る目に繋がっている。

一方、高校の授業については、サキは高校の授業については「受け方が全然違う」と述べ、一方でアヤカは「変わっていない」と答える。

サキは別の場面で、「私は全部含めての中学校かも、いろいろあったき」と述べる。このことから、中学時代の学校生活に大きなインパクトを感じており、授業もその中に入っている。サキの場合、中学時代に社会科の学習は、単なる学習観としてだけでなく、学校とはどのような場所であるべきか、という価値観も含んで大きなインパクトを持って形成がされ、それがひいては高校を見る目となっている。

また、アヤカの場合、サキと同じくインパクトを持ちながらも、自身の学習観を「小学校から中学校に上がる時点で、考え方って変わってない」と答え、「中学校に入る前から同じで、何を言われても構わなかった」と述べる。アヤカは自身の学習観は、中学校で着いたというよりは、家庭の中で「意

見を述べること」「自分の価値観をきちんと持つこと」といった信念体系が育まれ、むしろそうした考え方が、中学校時代の社会科の中で語られる学習の考え方と一致していたのだと推察される。

サキとアヤカはどちらも「中学時代」の社会科学習にかなり大きな価値を置き、そして高校時代の社会科学習との差異に戸惑いを見せている。しかし、2人の間では、アヤカの方がいく分信念を強く持っているがゆえに、高校の社会系の授業へ価値を見いだせずにいる。

3. 1. 2. 変化する社会科学習観

一方で、ヒロとダイキは、先の会話にも出てきたように、サキやアヤカと同様のインパクトを中学時代の社会科で得ており、そうした会話をしているが、高校の学習の捉え方としては、サキやアヤカとは異なる捉え方を見せる。

ダイキ：なんか、今は知識を蓄えるときかなっていうのはある。

南浦： ああ。なるほど。知識を蓄える。

ダイキ：で、社会に出て、それを使う？

南浦： ああ。

サキ： 今は覚える段階っちゅうか、そういうことやろ。

アヤカ：え、それってさ、どんくらいね、覚えておけばいいん？ 常識程度じゃ。

サキ： え、じっさいあれやね。わからんとき、意見持てたくない？ どうしていいかとかさ。やろ？ やろ？

南浦： なるほどね。だから、むやみに覚えてる感じなの？

ダイキ：かんじ。

南浦： なるほどね。

ヒロ： はい。なんかその、学校の勉強とかじゃなくて、ニュースとか、そういうこともある。ニュースを見たら、なんのこと？ っていうふ

うになったら、意見も言えない。

このように、例えばヒロは、「今は知識を覚える時かな」と、現在中学校とは大きく異なる高校での学習に、理解を示そうとしている様子が見られる。これはダイキも同様で、それに同意をしている。

ダイキは同意することが多く、あまり言葉数が多いわけではないのだが、ヒロは次のようなことも述べている。

南浦：二人は、変わった？

ダイキ：いや、なんかもう、その、（注：中学校名）のときみたいに騒げばいいちゅうもんじゃないし、

ヒロ：積極性が、がっつり叩き折られた。

南浦：うん、叩き折られた。

ヒロ：数学の授業もさ。

サキ：サキもそれある。発表も全くせん。

ヒロ：先生が、黒板に書いて話してるのを、待つ。

南浦：なるほど。

ダイキ：一年やき。

ヒロとダイキの通う高校は、地域では進学校に区分される。先にも書いたように生活指導にも積極的で、学校の雰囲気もそれに合わせたものになっているようである。ダイキはこれを「積極性が叩き折られた」と述べ、「先生が黒板に書いて話しているのを待つ」というように述べる。「積極性が叩き折られた」という発言にもあるように、ダイキやヒロも、サキとアヤカと同様に、中学校時代のインパクトは強く、それと比較して高校の学習を捉えている。

ただし、ヒロとダイキは、この座談会では、「高校の先生もストーリー的に話をしてくれる」「今はこうやって知識を覚える時なんじゃないかと思う。それがそのうち社会に出たときに役に立つんだと思

う」と、高校の学習に意味を見出そうとしていることがわかる。

また、ヒロは、「中学の頃は、リラックスして聞いてましたけど、なにせまた塾でまたするんで。で、ポーっとしてたんですけど、高校になってばちっと切り替わった」と、中学の塾の話をよく出している。中学校時代に意見をやり取りし、じっくりと問題を考えていくような学習は、塾があったからできたのだと解釈をしている。それゆえに、高校で知識の暗記網羅的な学習になったとしても、そこへの戸惑いは少ない。先のサキやアヤカが中学校時代の学習に大きなインパクトを持ち、それを自分の「あるべき学び」だと信念化している一方で、ヒロとダイキ（とくにヒロ）は、中学時代の社会科学習は「塾があったから成立したもの」と捉え、割とクールな視点で中学校時代の学習を受け止めている。さらに、高校が進学校であり、大学受験等に向けて学習をしていく語りが強く反映する学校風土であるために、彼の社会系の学習観は、高校で正当性を持つ学習観に適応しつつある状態であるといえる。

3. 1. 3. 変容する学習者のアイデンティティと教師の葛藤

サキとアヤカ、そしてヒロとダイキの語りからみえるものについて、筆者らはインタビューの結果から、2点を指摘したい。

第1は、子どもたちは、中学時代の授業観を視点に高校授業の評価を行い、それが高校時代のパフォーマンスにつながるということである。中学時代に柴田の授業を受け、中でも強いインパクトを持ったサキやアヤカは、その社会科学習の仕方と大きく異なる高校での学習に戸惑いを持っている。サキはそれでも「頑張ろうと思っている」という形でノートを書いたりしようとする姿勢を見せるが、それでも戸惑いは隠しきれていない。これはアヤカも同様である。アヤカは家庭で培われ、さらに中学時

代の社会科学習で価値づけられた、自身の学習に対する信念が形成されているため、高校での学習に対してはさらに無意味さを感じていた。一方で、ヒロのように、中学時代の学習にインパクトを受けているものの、それに対して、すでに「塾があったらこそ」というクールな視点で捉えていた子どももいる。この場合、高校の学習に対して柔軟に取り組む姿勢を見せる。このように、中学時代の社会科学習のインパクトの度合いは、子どもたちの高校時代の社会科学習の取り組み方の違いに反映されていく。

それは第2の、中学時代に確固たる学習観が培われるとそれは高校時代にも持ち越されるが、そこまで強い意志ではない場合、高校の風土に包括され、変化していくということにつながっていく。このように、中学時代にそれぞれがどのようなインパクトに社会科学授業のスタイルを感じ取っていたかは、高校の学習で中学時代とは全く異なるスタイルに直面した際のそこへの適応の仕方に関わっていく。中学時代に確固たる社会科学習観を得た生徒は、高校時代でのギャップに対し、その高校の社会系の学習を受け入れがたく、中学時代に得た議論や因果関係を探るような学習をより価値づけていく姿勢をみせる。一方で、さらに強く高校での学習文化に触れた場合、以前の学習観にはこだわりを見せず、「今」の学習文化に包括されていく。

これは、社会科学を教える教員にとってみれば、これは脅威である。「市民的資質」の形成のために、教員は自身が教育を行う「場」において、どれだけ質の高い授業を行っても、次の学校ではそうした授業は多くの場合なされない。すると、生徒はインパクトを得れば得るほど、次の学校で葛藤をする。しかし、インパクトが薄ければ薄いで、簡単に次の学校の学習文化に包摂されていく。社会科学で重要な観点である「市民的資質」の育成とは、子どもたちの「今-ここ」に働きかけるものであるというよりは、子どもたちの将来に働きかけることを意図した

「資質」である。しかし、教員は子どもたちにずっと関わり続けるのではない。子どもたちが責任ある大人社会へ参加していく遥か手前の、限定された期間内でのみでしか、そうした資質育成に関与する機会は与えられないからである。

学校種を超えて成長していく子どもたち、さらにその子どもたちの流動的な学習観に対して、教師が関わることのできる範囲は限定的である。質の高い授業をした教師の授業へのインパクトは子どもたちにとっては非常に大きいものであるが、それゆえに、次の学校での葛藤がある。この難題に教師が直面したとき、教師は何を考えるのであろうか。

3. 2. 実践者「私」の「社会科学を教えること」の意味

そこで次に、中学時代の教師であった柴田が、この座談会での子どもたちの会話を目の当たりにして何を考えたかという、教師としての「私」を見ていきたい。

3. 2. 1. 「私」のこれまでの社会科学教育とその研究に対する捉えかた

まず、「私」(柴田)が、教員としての新人時代からこの共同研究に着手するまでに、どのような社会科学教育とその研究観を持っていたかを述べたい。

私の教職経験は、約15年が経とうとしている。初めて教壇に立ったその日から、「良い授業がしたい」という気持ちは変わっていないが、何を持って「良い授業」とするかの基準は大きく変わってきた。

まず、初期の頃は「(入試・テスト)で良い点が採れるか否か」、ただ1点だった。しかし、長期派遣による大学院への入学や、社会科学教育の学会・研究会への参加などによって、社会科学教育(社会科学教育学の理論、学問的成果)を学ぶに従って、社会科学教育の目標の基準は次第に「社会に生きる市民の育成に寄与するものとなり得ているか否か」へと変

わって来た。そうした目標観の変化に従って、「研究」というものの捉えも、自らの授業をすでに明らかとされている理論に照らして設計・評価・分析・再構成したり、それらを基盤にほんのわずかでもオリジナルな方法や視点の導入を試みたりするといった、(個人的な・小さな)社会科教育“研究”へとつながった。一介の教師として、「実践的な研究」あるいは「研究的な実践」に絶えず関わってゆくことが、教壇に立つ者としてまた職業人としての自らの高めるためにも、必要な“構え”なのではないか、そのように捉えるようになった。

このように、私にとっての社会科学研究の対象は、自らの「実践」であり、「実践」とはイコール「授業」だった。ある目的に沿って自ら構想した授業が「結果としてどうであったか?」という点の分析的検討が主軸となる。そのため、ペーパーテストはもちろん、レポートやワークシートといった子どもたちの記述物(作品)、実際の議論の様子、授業前後でのアンケート、参観した先生方の気づきや評価、そしてもちろん授業者としての自らの見取りなどを元に考察を行ってきた。正直に、全ての授業でこれらの「振り返り」を行っていた訳ではない。私にとっての実践研究は、多くの場合、学習指導案の作成・授業の実施・事後評価(検討会、アンケート、テストなど)が一つの「パッケージ」となって実施されるもの——それが「研究授業」(授業を研究するということ)であったのである。

3. 2. 2. 「私」にとっての「座談会」のインパクト

私は社会科の実践研究に対してこのような“構え”を持っていたわけであるが、卒業した子どもたちの「インタビュー」の場で、大きな衝撃を受けた。なぜなら、(良くも悪くも)「中学3年間の自らの社会科授業の影響が、後の彼らの学習に多分に影響を与えている」ことを、彼らの語りから目の当たりにしたからである。その衝撃とは、「教師として

の責任の大きさの実感」に他ならない。「自分はこの子達の成長の過程で何を伝えることができたのか?」という自問ともいえるだろうか。そう考えると、いろいろな不安がよぎってくるのである。

単純に日本の教育制度上、小学校を卒業した子どもたちが中学校に入学し、3年間で卒業して高校へ進学した。たまたま自分はその子どもたちの中学3年間の社会科授業担当者であった。そこで目の前の3年間、日々の授業については、もちろん責任を持って取り組んできたつもりであるが、入学以前の小学校での学びや、進学後の高校での学びといったものは全く考慮したことがないこと、入念に準備をして臨んだ授業も終わってしまえば「やりっ放し」であったこと、自分の想像する以上に、授業観や社会観が子ども達に伝わっている(すり込んでしまっている)こと——など、その責任の大きさに教えることが恐ろしく思えてくるほどであった。

これまでも卒業生と懇談したことは何度もあった。しかしそこでの語りは、「〇〇の学校行事で△△が□□した」とか「☆☆が▽▽先生に叱られた」といった思い出話であって、社会科授業それ自体についての掘り下げた話をここまで行うことはなかったのである。

3. 2. 3. 「私」はどのような社会科教育実践を目指すのか

思えばこのインタビューでの体験は、自らのこれまでの取り組みを「自己満足で学んだ気に、実践研究した気になっていた」という反省として振り返る機会となった。

例えば、良く現場で言われるような「小中連携」とか「小中高のカリキュラム(スコープとシーケンス)を踏まえて」など、理念としてわかったつもりでも実際マジメに考えたことがなかったことへの気づきや、社会科授業での学びがその後の社会科授業や社会生活を営む上でどのように生かされてゆくのか、といった新たな問いの生成につながった。

これらの視点を持てば、実践者としての研究の構えは、一つの授業（単元）だけにとどまらず、より大きくより長く継続的に実施していくことも大切だ、ということになるだろう。（一時間の授業や指導技術などがどうしても良いというわけではないけれども……）そんなことは当たり前だろう、との指摘もありそうだが、理念としてはそうであったとしても、少なくとも私にはその視点は欠けていたと思うのである。

また、いつまでも駆け出しの気持ちで若いつもりでいたのが、気がつけば自分よりも若い先生方の採用もチラホラと見られるようになってきている。教員の大量退職・大量採用の時代を迎えるにあたって、どんなにイヤでも「教わる立場」から「教える立場」になってゆかねばならないという現実がある。そのときに、「授業はこのようにやるのが良いのだ」「こうでなければダメだ」などという大それたことは、子どもたちへのインタビューの体験からも悪影響が怖過ぎて到底伝えることができそうにない。もしできるとするならばただ一つ、「細々とでも研究的に実践を続けていくことが大事なのだな」という「構え」だけなのではないか、と思うのだ。

3. 3. 子どもたちの語りが教師に与えたインパクト

こうした柴田の文章から見えることを、南浦の視点から整理をしたい。まず、子どもたちの語りは、柴田にとって「ロングスパン」の視座を持たせたことである。つまり、自身の実践を一授業をどうするかで見るのでもなければ、単元レベルでの視点でも中学校3年間でどのような社会科の力を身につけるのかという視点でもない。ここでいう「ロングスパン」とは、子どもたちが社会に関わるための成長を、授業、単元、年間という単位を越えて、さらに長期的視点の——いわば「社会と関わる学びについての人生単位」で見ようとする視座である。

柴田は、自身の語りにもあるように、教職に就いたのちに、大学院で社会科教育の理論的なことを学んだり、授業の研究会に積極的に参加したりしていた。その成果として、柴田は従来からある社会科の授業研究の方法にも通じ、自らもそれをもって研究を報告している（例えば、柴田、2009）。しかし、今回生徒との座談会で得たことは、そうしたこれまでの柴田の社会科の実践観、あるいは研究観に変化をもたらした。それは、「（良くも悪くも）『中学3年間の自らの社会科授業の影響が、その後の彼らの学習に多分に影響を与えている』ことを、彼らの語りから目の当たりにした」ということから見て取れる。柴田は確かに中学校の社会科の授業に力を入れており、その結果子どもたちは中学時代の社会科授業に大きなインパクトを持っていた（もちろん、ここには授業を超えた学校風土の影響も多分にある）。そうした子どもたちは、高校に上がる段階になっても、（学習観が変化するにしろ変化しないにしろ）中学時代に教員とのかかわりの中で得た社会科授業を視点として、高校時代の授業を捉え、高校での学習への適応に葛藤をしていた。こうした場面を目の当たりにしたことで、柴田は自身の実践が子どもたちの卒業後にも大きく影響を与えることを実感した。これまで、「市民的資質の育成」という将来必要になってくる主権者として必要な能力を社会科ではつけていくのだ、ということを経験して柴田は理念としては理解している。しかし実際にそうしたことを中学校の教師が卒業後の子どもたちから、実際に「今、社会をどのように学んでいるのか」「あの時学んだ意味はなんだったと思うか」という話を聞くことはほとんどない。今回の「座談会」は中学校を卒業し、高校一年目を終えた子どもたちの語りから、柴田は社会科を子どもたちが人生の中でどう意味づけていくのか、という長期的展望を持って実践にあたることの重要性を実感したのだといえる。

それから、そうした「ロングスパン」の視座を得

ることが、柴田の社会科の実践観に変化をもたらしたことである。「ロングスパン」の視点を得ることが、結果柴田が「社会科授業での学びがその後の社会科授業や社会生活を営む上でどのように生かされてゆくのか、といった新たな問いの生成につながった」と述べることに繋がっている。つまり、柴田自身はこれまで、「単元」や「授業」レベルの実践を意識してきた。しかし、これらの観点だけではなく、実践の影響を受けて、子どもたちが、自分の人生を歩んでいく中で、どのような市民的な資質をつくっていくのか、ということ意識していかざるを得ない心境になったことがあらわれている。そのため柴田は「継続性」の重要性をあげる。これは柴田自身が「ロングスパン」の重要性を得たからこそ挙げるようになった社会科実践における自身の重要なキーワードとなったのだといえる。先に述べたように、質の高い授業をすればこそ、子どもたちは次の学校世界に入った時に葛藤を覚える。ゆえに、質の高い授業を提供しようとする教師だからこそ、実は「ロングスパン」の視座が欠かせないものとなる。

このように、「座談会」という「場」は、子どもたちの社会科学習観を捉える契機となったばかりではなく、その場にいた教師自身の実践観の変化につながっているのだといえる。

3. 4. 研究者である「私」に与えたインパクト

そして、こうした「座談会」の一連の場は、研究者という立場であった南浦にもインパクトを与えた。先にも述べたように、南浦はもともと、この研究を、どちらかといえば「調査」の一環として捉えていた向きがあった。しかし、この「座談会」が定例的なものになるにしたがって、南浦の位置は、単純な客観的観察者やインタビュアーの立場にはいられなくなった。例えば、子どもたちは今回見たように、現在高校での学びを、私たち大人がいること

で、中学校時代のそれと比較しながら話をする。ときに、「昔の方が良かった」という会話にもなれば、「昔よりは今の方が自分らしい」という会話になることもある。こういう話の中で、私はそうした子どもたちの会話に、自分の解釈を交えながらときにアドバイスもする。決して「なるほど」「うんうん」と、共感的に傾聴するだけではなく、大人である自分自身の観点を持って、会話に参加していかざるを得なくなるのだ。そして、座談会が終わった後、柴田と南浦で共有された子どもたちの成長を話していく。そうしていく中で、やがて柴田と南浦の「実践者」と「研究者」という役割関係は相当に崩れて、「教え子の成長を見守る」という共有感覚を持つようになっていく。もちろん、柴田は現時点でも中学校教員であり、私は大学教員である。その点では、その共有感覚を今の仕事にどう活かすかという点では異なる。しかし、回を重ねていく中で、当初明確にあった「学習者」「実践者」「研究者」という立場は、そうした立場を作り上げていた「中学校」という場を卒業していく中で、次第に境界の曖昧なものになっていった感は強くある。

そして、その立場の不明確性は、研究の性格を変えていった。つまり、「客観的に学習観を探る」という研究は、「研究者」という立場が明確にあってこそ成立する。しかし、その立場が「座談会」を通して崩れていく中で、研究は「客観的な性格を持つ実態解明」のものではなく、南浦自身も場に積極的に関わり、柴田との共同関係の中で探索されていく「間主観的な性格を持つ実践」に近づいていくようになった。つまり「客観的に相手（実践者と学習者）の状況を把握していく調査者」としての研究から「自身も相手（実践者と学習者）を変えていく立場にある実践者」としての研究に南浦自身が変化していったのである。

たしかに、南浦と柴田の関係はもともとから「斬る／斬られる」という関係ではなかった。しかし、

そうはいつでも教室で子どもを見せる「情報提供者」としての柴田と、それを意味付けていく「情報分析者」としての南浦の中に権威関係はたしかにあった。柴田はよく「僕は『まな板の鯉』なのでいくらでも材料は出すのでどんどん料理してください」と冗談半分に言っていた。しかし、「座談会」が定例化して以降、そうした言葉はなくなり、私たちはともに成長していく子どもたちの実態を知り、ともにその意味を考えていく関係になっていった。

4. 「座談会」という実践が学習者・実践者・研究者に与えるもの

本研究の特異点がどこにあるかといえば、まずもってこの「座談会」の存在であった。実際、当初の南浦、柴田(2013)で行った頃の研究課題は、2. で述べたように、あくまで「子どもたちの学習観」は授業の場でどのように育つのか、それはどのように変わっていくのか、を捉えていくことであり、それゆえに行われたグループ・インタビューであった。しかし、2. でも触れたように、それを繰り返していきながら実際のグループ・インタビューは単に子どもたちの「学習観」を問うためのものではなく、子どもたちの現在の学習価値観、過去の中学校時代の記憶、その捉え直しと、時間の経過の中で起こる成長の確認や過去の経験の意味づけをフラットに語る「座談会」という場となった。グループ・インタビューは、聞き取りの場から、「座談会」という場に役割を転じていったのである。それによって、子どもたちが気楽に高校の様子や学習の様子、中学時代との違いや葛藤を語りながら、お互いが「社会科とはなんだろうか」という問いを考えていく契機の間となり、この「座談会」の開催それ自体が、重要な「実践」の場となったのである。

そうした「座談会」の存在によって見えた「学習」の意味、そして「実践者」と「研究者」の関わ

りという2点の今後の可能性について書きおいておきたい。

まず第1に、子どもたちの学習観の捉え方から見える可能性である。子どもたちは中学から高校という大きな転機の中で、教師も学校文化も異なる中で、「社会科の学習の意味」を自分たちなりに捉えていこうとしていた。この高校1年生終了の時点では、まだ子どもたちは中学時代の記憶も鮮明にあり、その中で以前と現在の異なる学習文化の中で、自分たちの学習の意味を位置付けようとする。おそらくこれは、今後も変化していくはずである。子どもたちが高校を卒業した頃に再び「座談会」を開けば、そこではまた、新たな意味づけで自身の学習を捉え、その場に立ち会った中学時代の人との対話の中で、過去の学習の意味づけも変わっていくと考えられる⁷。

第2に言えるのは、異なる立場の「実践者」と「研究者」が「実践研究」を行っていく上での可能性である。冒頭で指摘したように、日本語教育・学校の教科教育問わず、実践研究とはすなわち、「実践者自身の実践の質的向上をめざしていく」ということであった。しかし、そうした視点は、「実践者＝研究者」が同一の存在であれば成立する。が、教育分野における「実践者と研究者」の関係は必ずしも常に同一の存在ではない。そのときに、両者がどのような関係を持っていくかは、なお検討の余地があった。本研究で行った「座談会」を行うという形式が、「実践者」と「研究者」の関係を捉えなおしながらかつ、実践者の実践の質的向上に資する点があるとすればそれは以下の点であるだろう。

まず、「座談会」という形式を今回、南浦と柴

⁷ 現時点で、私たちはこの子どもたちの高校卒業時点までの聞き取りを終えている。鮮明な記憶としては次第に薄れていく中学時代の学習の記憶の中で、また、高校の学習と相まっていく中で子どもたちがどのような社会への見方を身につけるようになっていっているかは、また改めて別稿に譲りたい。

田, そして元生徒たちによるフラットな関係の会にしたことによって生まれた「フラットで協働的な場の創出」である。これによって, 座談会自体は「インタビューされる／されない」という固定的関係にならず, 子どもたちは思い思いに高校の様子や中学校の記憶を振り返る時間となり, 元教師の側も, 研究者であった南浦も, 思い思いに聞き, 語る場となった。

そして, こうした「座談会」で話されたことを, 柴田と南浦が共同研究の形で分析し, 考察をして行ったことの意味も大きい。とくに, 今回の試みでおこなったように, 「論文を書く」という行為のプロセスそのものを共同的に行っていくという行為は, 「実践者」と「研究者」がそれぞれの観点で考察を編んでいくことによって, 柴田は自身の実践の射程を広げ, ロングスパンの実践の必要性を再認識した。南浦自身も, もともとの「調査」としての研究(南浦ほか, 2011)ではななく, 実践者と共に生徒と関わり, 分析を行い, 考察を行っていくプロセスを行っていくことで, 「実践」のありかたの捉え直しにもつながっていった。このように, 「座談会」という場は, 子どもたちの社会科学習についての「観」を, 彼らが現在置かれる社会的状況と関連付けながらの変化を見る場でもあると同時に, その場とその構築プロセス自体が, それに関わる実践者の実践観および研究者の研究観の省察の「場」となったといえる。

研究課題としてあげた「実践の質的向上をはかる実践研究において, 実践者と研究者が異なる立場にあるとき, 両者はどのような関係で何を行うのか」という問いに暫定的に私たちが答えるとすれば, それは以下になるだろう。つまり,

(a) 実践者と研究者で実践を共有できる関係が持てること。とくにその関係が持てる具体的な実践共有の「場」(今回で言えば「座談会」)を持つということ。

(b) その「場」の中で, そこに関わる実践者と研究者が, 互いに変化を促し, それぞれの実践観・研究観を捉えなおす省察を行うものになっていること。

この二点が存在するとき, 「実践者」と「研究者」という立場が異なる者による「実践研究」が生まれてくるのだといえる。そう考えれば, 冒頭に挙げたようなこれまでの多くの「指導助言」の場は, 実践者の省察を促すものにはなっていたかもしれないが, 多くの場合, 研究者の省察を促すものには十分なりえていなかったのかもしれない。それは, 多くの論文の中に分析対象としての実践者はいても, 研究者自身が「私」として登場しないことから見てとれる。両者が互いに自身の「観」を省みるものになっている「場」をどうつくっていくかが重要になってくるのだろう。そのときおそらく「私の実践を斬ってください」という言葉は見られなくなっていくのではあるまいか。

無論, 本小論は「座談会」という「場」が「実践者」と「研究者」を結びつけ, 互いの省察を促し, 実践者に自身の新たな実践の向上への方向づけを行うものになっていったが, この形が全てというわけではない。4人の元生徒たちが比較的自分たちの考えを臆せずに出せることができ, 柴田との関係が良好で, 南浦とも躊躇なく話せるという間柄であったからこそなした「座談会」でもあった。また, 現在も継続的に「座談会」をこの元生徒たちと行っているため, 今後の聞き取りでまた教員へのインパクトは変わってくることは十分に予想される。しかし, 中学時代の記憶鮮明でありながら, 新しい文化の中でその記憶を対照化しつつあるのは, この時を置いてなかったかもしれないし, 今後中学時代の記憶が薄れていく中で, 聞き取りの内容も次第に変化をしていくものになることは大いに考えられる。その意味でこの「座談会」は, 文脈に左右される部分の大きい一回性の要素の大きいものである。

それでも、とくにこれまで「授業」という場の単位で権力性の伴った「実践者」と「研究者」の関係が強かった教科教育の世界では、「座談会」の中に込められていた「実践者」と「研究者」の協働のあり方、そして「学習者にとっての実践の意味」の聞き取りが、やがて「実践者」と「研究者」の立場の境界を緩やかに溶解させながら、ともに実践のありよう、そして研究のありようにも省察を迫っていくことの事例の意味は大きい。そして、「実践＝研究」の提唱に対しても立場の異なる者同士の介入のあり方に一定の補完的意義を与えると考える。

文献

- 板井美佐 (2000). 中国語学習者の日本語学習に対する BELIEFS について——香港 4 大学のアンケートから『日本語教育』104, 69-153.
- 市嶋典子, 牛窪隆太, 村上まさみ, 高橋聡 (2014). 実践研究はどのように考えられてきたか——日本語教育における歴史的変遷. 細川英雄, 三代純平 (編)『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 23-48) ココ出版.
- 市嶋典子 (2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化——学会誌『日本語教育』をてがかりに『日本語教育論集』25, 3-17. <http://hdl.handle.net/2065/31790> (2015/10/30 閲覧)
- 伊藤哲司, 矢守克也 (2008). 「インターローカリティ」をめぐる往復書簡『質的心理学研究』, ?, ??-??.
- 伊東亮三 (1971). 社会科教育学の構造, 内海巖 (編)『社会認識教育の理論と実践——社会科教育学原理』(pp. 38-79) 葵書房.
- 岡崎眸 (1999). 学習者と教師の持つ言語学習についての確信, 宮崎里司, ネウストプニー, J. V. (編)『日本語教育と日本語学習——学習ストラテジー論に向けて』(pp. 147-158) くろしお出版.
- ガーゲン, K. J. (2004). 東村知子 (訳)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.)
- 片上宗二 (2014). 『社会科教師のための「言語力」研究——社会科授業の充実・発展をめざして』風間書房.
- 草原和博 (2012). 日本の社会科研究の方法論的特質——シェーバーと森分の研究観の接点と相違を手がかりにして『社会科教育論叢』48, 97-108. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009612268> (2015/10/30 閲覧)
- 草原和博, 渡部竜也, 田口紘子, 田中伸, 小川正人 (2014). 日本の社会科教育研究者の研究観と方法論——なんのために, どのように研究するか『日本教科教育学会誌』37(1), 85-94.
- 佐藤学 (1998). 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖, 宮崎清隆, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(pp. 9-56) 東京大学出版会.
- 佐長健司 (編) (2012). 『ナラティブ・アプローチによる附属学校卒業生の学びの歴史に関する調査研究』平成 23 年度日本教育大学協会研究助成研究成果報告書.
- 渋谷孝, 川上郁雄 (2009). ことばの力とは何か. 川上郁雄, 石井恵理子, 池上摩希子, 齋藤ひろみ, 野山広 (編)『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する——ESL 教育と JSL 教育の共振』(pp. 244-250) ココ出版.
- 柴田康弘 (2009). 市民社会科における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証——中学校公民的分野単元「成人年齢を考える」を事例として『社会系教科教育研究』21, 81-90. <http://hdl.handle.net/10132/14625> (2015/10/30 閲覧)

- 難波博孝 (2014). 国語科教育における実践研究の考え方と実際——「国語教育としての実践研究」というあり方『言語文化教育研究』12, 29-41. <http://doi.org/10.14960/gbkkg.12.29> (2015/10/30 閲覧)
- 細川英雄 (2012). 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.
- 南浦涼介, 長野由知, 野上歩美, 安松洋佳, 柳生大輔 (2011). 子どもたちの社会科授業に対する学習ビリーフ——診断テストの開発と試行実施から『山口大学教育学部研究論叢 (第3部)』61, 363-375. <http://www.lib.yamaguchi-u.ac.jp/yunoca/handle/C010061000336> (2015/10/30 閲覧)
- 南浦涼介, 柴田康弘 (2013). 子どもたちの社会科学学習観形成のために教師は何ができるか——ある中学校教師とその卒業生の事例からの探索的研究『社会科研究』79, 25-36. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009686466> (2015/10/30 閲覧)
- 三代純平 (2011). 「場」としての日本語教育の意味——「話す権利」の保障という意義と課題. 細川英雄 (編)『言語教育とアイデンティティ——言葉の教育実践とその可能性』(pp. 75-97) 春風社.
- 三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子 (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究——Action Research の再解釈. 細川英雄, 三代純平 (編)『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 49-90) ココ出版.
- 無藤隆 (2007). 『学問と現場のふれあうところ——教育実践の現場から立ち上がる心理学』新曜社.
- 村井淳志 (1996). 『学力から意味へ——安井・本多・鈴木各教室の元生徒たちの聞き取りから』草土文化.
- 柳瀬陽介 (2014). 人間と言語の全体性を回復するための実践研究『言語文化教育研究』12, 14-28. <http://doi.org/10.14960/gbkkg.12.14> (2015/10/30 閲覧)
- 矢守克也 (2010). 『アクション・リサーチ——実践する人間科学』新曜社.
- ライチェン, D. S., サルガニク, L. H. (2006). 『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』明石書店. (Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competences for a successful life and a well-functioning society*. MA: Hogrefe & Huber Publishers.)
- ルイス, C. (2008). 授業研究——アメリカ合衆国における発展と挑戦. 秋田貴代美, ルイス, C. (編)『授業の研究 教師の学習——レッスンスタディへのいざない』(pp. 12-24) 明石書店.
- Horwetz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In J. Rubin & A. Wenden (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-132). Prentice-Hall International.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.

Article

An action research cooperating “educator” and “researcher” to inquire of learners’ beliefs: Possibility of the “the round table talk” with former students

MINAMIURA, Ryosuke *

Yamaguchi University, Japan

SHIBATA, Yasuhiro

*Iizuka Municipal Kaita School: Combining Primary
and Secondary Curriculums, Fukuoka, Japan*

Abstract

This paper is explorative “action research” cooperating “educator” and “researcher” who are standing different position. Recently, Hosokawa and Miyo (2015) set up the theory of “action research” in language and cultural education based on Parker (2008). It has assumption that “educator” and “researcher” are same person in the practice. But we also have the situation that they have different role (divided “educator” and “researcher”) in the practice. In addition, the perspective of “meaning of practice for learners” is very important for academic ability and assessment of practice in recent years. But most of papers of this theme, they are researched as a survey. Therefore it little contribute to improvement of practice. This article find out about the impact of “educator” and “researcher” talking with educator’s former students they are in high school today in “round-table talk”. And we discuss the possibility of action research cooperating “educator” and “researcher”.

Copyright © 2015 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: action research; lerners’ beliefs of social education; go on to high school;
round table talk; over writing of perspective

* *E-Mail:* ryosukem@yamaguchi-u.ac.jp