

## 【研究論文】

# 高校国語科授業における 「基礎的・汎用的能力」を育成する授業の検討

中俣 浪漫（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻修了生）

畑中 大路（長崎大学大学院教育学研究科）

## 1 本研究の目的

本研究の目的は、高等学校における「基礎的・汎用的能力」を育成する教科授業の実践可能性を明らかにし、その阻害要因と解決策を検討することである。

## 2 本研究の背景

中央教育審議会答申(1999)において「キャリア教育」という用語が初めて登場して以来、その充実が教育課題の一つとして位置づけられており、教育基本法で「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自律的に生きる基礎を培う」こと、学校教育法で「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養う」ことが定められるなど、キャリア教育実践の法的根拠も整備されている。

平成 21 年 3 月告示の高等学校学習指導要領で「学校の教育活動全体を通じ、計画的・組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」という文言が明記されているように、高等学校においても例外ではなくキャリア教育の推進が明確に課題視されている。

そのような中、中央教育審議会答申（2011）において、キャリア教育の中心として「基礎的・汎用的能力」の育成が掲げられた。これは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す基盤となる能力」と定義づけられている。

同答申には「キャリア教育はそれぞれの学校段階で行っている教科・科目等の教育活動全体を通じて取り組むものであり（以下略）」、「各教科、総合的な学習の時間及び特別活動が、それぞれ社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力としての『基礎的・汎用的能力』の育成にどのように貢献できるのかを考え、実践に移すためには（以下略）」等の記述があることから、各教科の授業は「基礎的・汎用的能力」の育成という形でキャリア教育の一端を担っていることがわかる。

以上の背景より、高等学校の教科授業における「基礎的・汎用的能力」育成の必要性に着目し、先述の通りに本研究の目的を設定した。

## 3 授業観察に基づく有効な手立ての洗い出し

本調査に先立ち、「『基礎的・汎用的能力』を育成する教科授業」の形を明確に

する必要がある。そこで、まず X 中学校において平時の授業を観察し、教科授業の中で「基礎的・汎用的能力」の育成につながっていると考えられる場面の洗い出しを行った。

この過程では、国立教育政策研究所（2012）の記述を参照した。ここでは「基礎的・汎用的能力を構成する 4 つの能力のフィルターを通して教育活動をとらえ直してみる」ことにより、既に行われている教育活動においても「意外なほど多く」キャリア教育に取り組んでいることがわかるとされている。

以上の記述を本研究の目的に照合すると、「基礎的・汎用的能力」の構成要素を通して教科授業をとらえ直してすることで、既に教科授業でもキャリア教育に取り組んでいることがわかると言える。

対象である X 中学校は国立大学教育学部の附属校であり、喫緊の教育課題に対する教員の意識はおしなべて高いと考えられる。よって、講義形式の知識伝達型授業だけでなくバリエーション豊かな工夫が為された授業が展開されると想定し、洗い出し過程の対象校とした。

参観の成果として、「生徒同士の対話」、「所属集団による役割の変化の自覚」、「継続的な反復練習」、「目的意識を伴う活動」、「情報活用場面の設定」、「本質の理解を要する問い」、「活動の振り返り」、「知識と知識をつなぐ活動」、「疑問をもつ活動」、「自他の比較」、「計画立案」の 11 点が「基礎的・汎用的能力」の育成につながり得る手立てとして洗い出された。

この結果を受け、これらを促す手立てを実践することで教科の授業を通して「基礎的・汎用的能力」が育成できると仮定した。

#### 4 インタビュー調査に基づく阻害要因の整理

X 中学校で洗い出した手立てが高等学校の授業でも実践可能であるか、その可能性の検討を目的として Y 高等学校に所属している国語科教諭 7 名にインタビュー調査を行った。Y 高等学校は長崎県内の公立普通科高校であり、例年在籍生徒の 9 割以上が高等教育機関へ進学している。

本調査では「X 中学校で洗い出された手立てのうち、自身が平時の授業で行っていると言えるものはあるか」「行っていないものについてはなぜできないのか、又はしないのか」を柱とした半構造化インタビューを行い、補助質問として「Y 高等学校のキャリア教育の充実度をどう捉えているか」の聞き取りも行った。

複数教科の教員を調査対象とすると一定の「教科の傾向」が表出され、それが教員個人の考えの差と混同される恐れがあると考えたため、本研究では第一筆者の専門教科である国語科に調査対象を統一した。調査対象者の詳細を表 1 に示す。

調査対象者には調査の前日までに本調査の目的、「基礎的・汎用的能力」の概要、X 中学校で洗い出した手立ての一覧の 3 点を整理した資料を提示した。調査は座席数 8 の小会議室において、正対して着席した状態で 1 名ずつ行った。部屋には調査者と調査対象者 1 名のほか入室者はいない環境だった。インタビュー内容は

表 1 調査対象者の一覧

対象者	Y 高校勤務歴	教員歴 ( )は講師勤務・臨時採用を含む	大学での専攻
A	2 年目	2(6)年目	言語学 (方言)
B	5 年目	23 年目 商業高校 5 年、へき地校 6 年、Y 高校でない「進学校」7 年	漢文学・中国哲学
C	3 年目	3(11)年目 一般企業 2 年、専業主婦 10 年、私立高校講師 6 年、工業高校常勤講師 2 年	中国語学
D	無回答	無回答 Y 高校で 5 校目、すべて普通科高校	国文学 (近世)
E	7 年目	28 年目 「進学校」2 校にそれぞれ 7 年、8 年、へき地校 6 年	教育学
F	4 年目	21 年目 6 校目、「実業系」と「進学校」の勤務経験あり、あいだ行政勤務 4 年	国語学
G	5 年目	39 年目 6 校目、「実業系」と「進学校」の勤務経験あり	国文学 (近世)

ボイスレコーダーで記録を行い、調査後に逐語録を作成した。インタビューの所要時間はおよそ 28 分（平均約 27 分 44 秒、最短 22 分 30 秒、最長 38 分 47 秒）であった。

インタビューの結果、「行っていないものについてはなぜできないのか、又はしないのか」に対する回答として「教職経験が浅く様々な手立てを実践してみる余裕がまだもてていない」、「大学受験に対応できるための指導をしなければならない」、「授業進度を確保しなければならないという意識がある」、「多忙な業務の中で授業準備に割ける時間が限られている」などの発言があった。

以上の回答を踏まえ、『基礎的・汎用的能力』を育成する教科授業の実践を阻害する要因を「教員の力量」「実践段階の時間的制約」「準備段階の時間的制約」の 3 点に整理した。

## 5 「実践段階の時間的制約」の要因としての「受験指導」への着目

3 点に整理した阻害要因のうち「教員の力量」と「準備段階の時間的制約」については教員による個人差が大きく、これらに対して普遍的な解決策を提示することは難しいと判断し、本研究では検討の対象外とした。

「実践段階の時間的制約」については、インタビュー調査の中で聞かれた「それ（X 中学校で洗い出した手立て）をやると時間がかかる。『進路確保』がネックになっている」「試験範囲をベースにどんどん進んで、問題に対応する力を育てないといけない」「受験があるのでゆったり時間をとりながらは（授業が）できていない」などの発言から、「受験指導」がその一因であると推察した。

以上より、本研究では「実践段階の時間的制約」に焦点を絞り、「受験指導」の切り口からその解決策を検討することとした。

## 6 「受験指導」と「進学校」の関連

インタビューを行う中で、教諭 B から次のような発言が聞かれた。

教諭 B：学校の種別というか、それによって国語の授業も大きく変わると思うんですね。コミュニケーションとしての基礎的な国語の能力を養わないといけないとは思いますが、「進学校」はやっぱり「受験指導」に近くなるというか。

この発言を踏まえ、まず「受験指導」と「進学校」の関連を明らかにする。

なお、「進学校」という言葉は明確に定義されているものではなく、Y 高校を含めて各学校が「進学校」であるかを客観的に判断する尺度は存在していない。しかしインタビューでの発言内容より、Y 高校の各教員は「Y 高校は『進学校』である」と共通認識していること、「進学校」という言葉を「在籍生徒の大半が大学進学を希望しており、学校の方針としても生徒の大学進学を推奨している高校」といったニュアンスで共通理解していることの 2 点が推察できる。

「進学校」の条件を提起している先行研究としては河村・藤原(2010)があり、そこでは大学進学率 80%以上の学校を「進学校」と分類している。Y 高等学校の卒業生は平成 31 年卒業までの直近 5 年間においていずれの年度も 80%以上が大学に進学しているため、この分類に準拠した場合においても「進学校」と言える。

本研究では以上の共通認識・共通理解と先行研究に則り、Y 高等学校を「進学校」として論を進める。

インタビュー調査の中で多くの教員が共通して「進学校」という言葉を用いたのは、「Y 高等学校のキャリア教育の充実度をどう捉えているか」という質問に対してであった。ここでの各教員の発言から、「受験指導」が「進学校」特有の課題として生じる背景について考察する。

### 〈教諭 A のインタビュー記録〉

調査者：今現在 Y 高校で為されているキャリア教育について何かお考えがあれば聞かせてください。

教諭 A：少なくとも不十分だと思いますね。実は生徒のアンケートを見てると、進路とか自分の生きる先についての説明が十分であるかっていう項目、生徒も不十分だと思ってる。「進学校」だからやっぱり進学先を保障しなきゃならなくて、進学先を紹介しなきゃいけないって、というのがメインになってしまって「じゃあそこで何をやるの」とか「その先どうするの」みたいところに踏み込めていないっていうのは問題なのかなって思ってます。

教諭 A は「不十分」と考える理由について『進学校』だから進学先の保障がメインになってしまっている」ことを挙げている。授業実践段階のみならず、学校のキャリア教育方針そのものが「進学先の保障」に傾いているとの考えである。

〈教諭 B のインタビュー記録〉

調査者：この高校で今為されているキャリア教育について先生はどのように捉えられていますか。

教諭 B: 不十分でしょうね。教員全体に、「自分が今、何のために指導してるのか」、「どのレベルを目指してやってるのか」っていう共通理解がないと、上手くいかないだろうなと思います。よっぽど実業高校の方が専門性が明確になってますから。逃げ場のない、社会人になるための教育だから。僕は初任とかでもそういうのを見てきたので、そこのシビアさっていったらこの比じゃないと思ってるので。だから僕らも「大学受験のための」じゃなくて社会人としての知識の一環を育成しているんだよっていうのを、全員が同じ目線で持っていかないと、Y 高校の教育は中途半端に終わるだろうと思います。

教諭 B は『大学受験のため』ではなく社会人としての知識の一環を育成しているという意識」を教員がもつことの必要性を説いている。

また、自身が実業系高校に勤めていた経験を振り返りながら「よっぽど実業系の方が卒業後に対する意識もシビア」だとしている。この発言から、学校の特性によるキャリア意識の差を教員自身が実感していることがわかる。

〈教諭 C のインタビュー記録〉

調査者：この高校でのキャリア教育について何かお考えのことがあればお聞かせください。

教諭 C: 不十分と言うか、みんな迷いながら仕事をしているっていうところですね。まだ今までの受験、センター試験形式っていうのがあってますので、とにかく知識をっていうところもありますし、先生方の間にも温度差があるので、そうなるとやっぱり進めにくいですね。

調査者：先生は実業系の高校にも講師として勤められていたとのことですが、Y 高校との違いをどのように感じていますか。

教諭 C: 「進学校」の場合とはとにかくテスト範囲まで進まなきゃいけない。みたいなものがまずはあって、進度の確保。工業高校の場合は教科担任の自由度が高く「このクラスに必要」と思ったことをするので、それはそれで難しかったんですけど。

教諭 C は「進学校」では進度の確保が優先事項となっていることに言及しており、教諭 B 同様に実業系高校との差を感じていることがわかる。

〈教諭 D のインタビュー記録〉

調査者：Y 高校でのキャリア教育について、どのように感じられていますか。

教諭 D: 当然、実業系の高校に比べたら普通進学校の型っていうのは乏しいよね。

実業系の高校に行ったことがないのでどういったことをされてるかわからないんですけど、実践的な力、スキルは向こうが上だと思います。大事なことはあるんだけど、「うちの学校がつけたい力」の上位には来ない…と感じています。だからといって蔑ろにしているということではなく。

教諭 D の発言冒頭の「当然」という言葉からは、「『進学校』はキャリア教育に乏しい」という価値づけを一般論として捉えていることがわかる。

〈教諭 E のインタビュー記録〉

調査者：Y 高校で為されているキャリア教育についてどのようにお考えですか。

教諭 E: されてないんじゃないかなあ。むしろ働くことっていうことに関しては「周辺校」とかの学校とか中学校あたりで職場体験だったりをして、インタビューしたりとか、そういったところでキャリアプランニングは少しはされてるんだらうけど。

教諭 E からは「進学校」という言葉は明言されなかったが、「『周辺校』とかの学校」「中学校」と対比していることから、Y 高校独自ではなく一定のまとまりとしての課題について述べていることがわかる。

〈教諭 F のインタビュー記録〉

調査者：この高校でなされているキャリア教育について先生が日頃お考えのことをお聞かせください。

教諭 F: いわゆるキャリア教育と進学指導は本来同じ道筋の上にあるべきだと思うんですけど、学習指導の延長に進学指導はあるけど、学習指導の延長にキャリア教育はないですね、うちの学校は。うちの学校っていうかいわゆる「進学校」ってそうなのかなって思うんですけど。「何点とれたからここだよ」っていう進学指導が基本的になっていて。じゃあ、(例えば) なんで経済学部なの？っていうところを深くまで突き詰めていけるかっていうと、そこができていないんだらうなあって。

教諭 F は、「いわゆる『進学校』はそうなのかなと思う」と前置きをした上で、Y 高等学校においては「学習指導の延長に進学指導はあるが、キャリア教育はない」と私見を示している。

〈教諭 G のインタビュー記録〉

調査者：この学校で今行われているキャリア教育についてどうお考えですか。

教諭 G：何事も十分ということは絶対にはないですね。ただ、今あるものをベターにしていけないといけない。例えば大学との連携とかも一つなんでしょうけど、それはそれで非常に意味のある事をやっていると思います。あるいは大学を見学に行くこともそうだし。あるいは企業研修とか修学旅行を使いながらっていうのも間違いなくその通りだし。いろんな手立てをしてくれているということには、学校として取り組んでいる意味はあると思います。

教諭 G は、「意味のある事をやっている」と他の教員に比べて前向きな意見を示している。また、「意味のある事をやっている」ことの例として複数の例が挙げられたが、ここで挙げられた取組は「大学との連携」「大学の見学」「企業研修」など、進学先・就職先に対する「進路教育」に傾倒していると言える。

以上のように、Y 高校のキャリア教育の充実度についてはいずれも「不十分」としており、大学（高等教育機関）との接続への偏重傾向がその要因となっていることがわかる。

さらに、「いわゆる『進学校』ってそうなのかな」などの発言から、この現状は Y 高校に限ったものではなく「進学校」に共通したものであるとの認識が読み取れた。また、「進学校」だけでなく「実業系」「周辺校」などの言葉も出てきたことから、キャリア教育方針については各学校に固有のものではなく、学校の特性に共通のものとして捉える傾向にあることがわかった。

以上より、長崎県内の「進学校」においては学校のキャリア教育方針自体が大学進学に偏向する傾向にあり、その方針が授業実践段階では「受験指導」の優先として表れることが示唆された。

## 7 「受験指導」を足枷としないために

では、「受験指導」を充実させることがなぜ『基礎的・汎用的能力』を育成する教科授業の阻害につながるのか。これには B 教諭の次の発言が関連していると考えられる。

〈教諭 B のインタビュー記録〉

教諭 B：（「進学校」に比べて）実業系の学校は、例えば調べ学習だったりをやりやすい。そういうことは図書館とか、外に出て頻繁にやれるので。そういう意味では、先生（第一筆者）が意図しているような国語っていうのは、実業系とかならやりやすい感じなのかなとは思いますがね。

調査者：「進学校」では難しいという要因についてどのようにお考えですか。

教諭 B：やっぱり大学受験に対応できるような能力を、とにかくつけなくちゃいけない。だから「楽しい国語」、例えば詩の授業だったり、屋外へ出て文章を味

わったりとか、自由に図書館に行っているような文章に触れるとか。そういった、実業系の時にはやれてたことがなかなかこっち（「進学校」）ではやれない。やっぱり試験範囲をベースにどんどん進んでいって、読解力というか、問題に対応する力、そういうのを育てないといけないなあというのが根底にあるので、そこが一番ギャップかなとは思いますがね。

ここからは、洗い出した手立てや教諭Bの言う「楽しい国語」は、学習指導要領の記述に基づく本来国語で育成が目指されるべき力（以下、同様の「各教科で育成が目指されるべき力」を総称して「教科の力」とする）の育成には有効であるが「受験指導」においては有効ではない、という認識の存在が想定できる。

このことは「教科の力」と「受験に対応する力」の間にギャップが存在することを示唆していると考え、図1にモデルを示した。「受験に対応する力」は「教科の力」のうち限られた部分にしか対応できておらず、「受験指導」を優先的に行わなければならないと価値づけられている「進学校」ではそこに含まれない力を育成するための手立ては後回しにされている、という現状が想定できる。

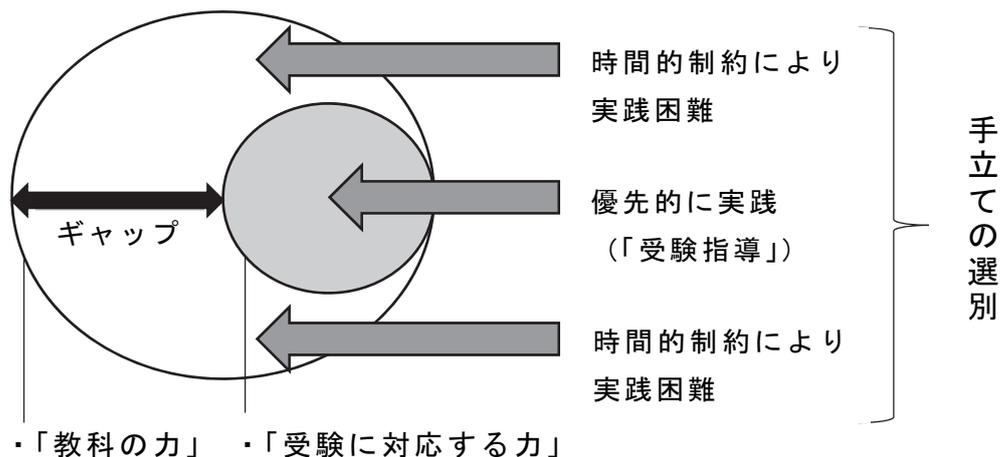


図1 「受験指導」への偏重を助長するギャップのモデル

つまり問題は「受験指導」を行うこと自体ではなく、「受験指導」で育成が目指される「受験に対応する力」と「教科の力」のギャップにあるのだと言える。

有定・竹中（2016）は「高等学校においては、小・中学校に比べ知識伝達型の授業に止まる傾向があり、（中略）現行の多くの大学入学者選抜における学力評価が、学力の三要素に対応したものとなっていないことが大きく影響している」と指摘している。これは「基礎的・汎用的能力」ではなく「学力の三要素」の切り口からの言及だが、「大学入学者選抜における学力評価」の在り方が「知識伝達型の授業」を助長しているとの指摘は、ギャップの存在と「受験指導への偏重」との関連を想起させるものである。

ただし、このギャップは実在するものと教員の意識下にもみ存在するものに二分されると言える。一例として「国語の力」には「話す・聞く」の領域が存在しているながら大学入試における国語の試験は記述形式でのみ行われる、すなわち「受験に対応する力」に「話す・聞く」は含まれていないといったように、実存が明言できるギャップも確かに存在する。一方で、教員自身がギャップの存在をその意識内にもみ創り上げてしまっている場合も想定できる。

以後、教員の意識内にもみ存在するギャップを「仮想ギャップ」、現実存在すると考えられるギャップを「実存ギャップ」と呼称する。

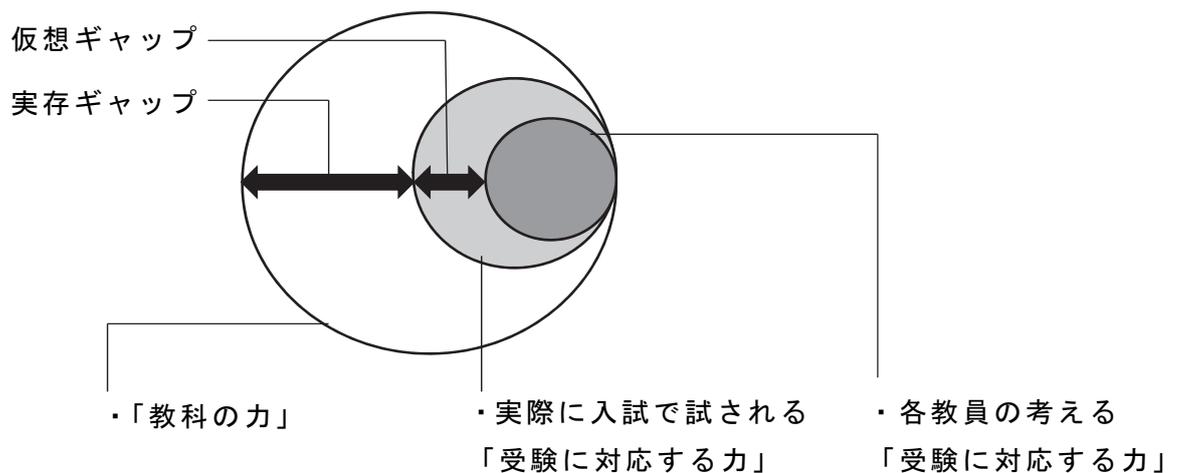


図2 仮想ギャップの存在可能性モデル

実存ギャップを解消することは各学校・各教員にできることではなく、これには「受験に対応する力」における「受験」が変わるほかない。

一方、個々の教員が取り組むべきこととして、仮想ギャップの解消が挙げられる。具体的には、時代に応じた「教科の力」と「受験に対応する力」、さらにはそれぞれの育成のために有効な手立てについて学習し実存ギャップの形を適切に把握することで、「思い込み」を無くすことが求められる。特に、2020年度には大学入試改革が行われ、これまで実存ギャップであった要素が仮想ギャップに移り変わる可能性がある。これを見誤ると「教科の力」のうち大部分の育成よりも「受験指導」を優先しているつもりでいながら、「受験に対応する力」も十分に育成できていないという事態が起こり得る。このような事態を避けるためには教員自身が絶えず仮想ギャップを生まないための学習を続けていく必要がある。

さらに言えば、ギャップの有無に関わらず教員は「教科の力」全体の育成を目指す責任があり、これは「教科の力」が学習指導要領に示されている時点で前提とすべき命題であると言える。「受験に対応する力」だけに偏ることなく、また

反対に「受験に対応する力」を疎かにすることもなく、「教科の力」全体を育成するための授業を模索し続けることが教員には求められる。

以上より、「実践段階の時間的制約」の解決策として、「受験指導」の切り口から「仮想ギャップ解消のための継続的な学習」、「限られた時間の中で『教科の力』全体を育成する方法の模索」の2点を提起する。

## 8 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

本研究の成果として、以下の2点を挙げる。

- ・高等学校での教科授業において「基礎的・汎用的能力」の育成を目指す際に、その実践を阻害する要因を「教員の力量」「準備段階の時間的制約」「実践段階の時間的制約」の3点に整理したこと
- ・「実践段階の時間的制約」への対応策として、「受験指導」に着目して「仮想ギャップ解消のための継続的な学習」、「限られた時間の中で『教科の力』全体を育成する方法の模索」の2点を提起したこと

### (2) 研究の課題と今後の展望

本研究の課題として、以下の2点を挙げる。

- ・「実践段階の時間的制約」の要因は「受験指導」以外にも存在すると推察されるが、本研究では「受験指導」の切り口からしか解決策を提起できていないこと
- ・「限られた時間の中で『教科の力』全体を育成する方法」の具体的に言及できていないこと

## 引用・参考文献

- ・中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」1999年
- ・中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」2011年
- ・国立教育政策研究所「キャリア教育を『デザイン』する」平成24年8月
- ・河村茂雄、藤原和政「高校生の学校適応を促進するための援助に関する研究—学校タイプ、学校生活満足度の視点から—」『学校心理学研究』第10号、2010年、pp. 53-62
- ・有定裕雅、竹中真希子「高等学校理科における思考力・判断力・表現力の育成大分県立大分豊府高等学校の実践を通して」『日本科学教育学会研究会研究報告』31巻第2号、2016年、pp. 31-36