

## 令和4年度研修概要 「国語科において言葉に着目した深い学びのある授業づくり」

山口大学教育学部附属光中学校 廣中 淳

### 1 アクティブ・ラーニングを振り返る

今から6、7年前あたりであろうか、教育現場は「アクティブ・ラーニング」ブームであった。どこの研修会においても、この言葉が登場し、授業改善が求められた。ただし、その後急速にこの言葉は勢いを失っていく。松下佳代氏は「アクティブ・ラーニングという言葉は、最初は大学教育の質的転換のためのキーワードとして政策に導入されたが、学習指導要領の改訂に向けた諮問(2014年11月)の中で初等中等教育に取り入れられ、大学入試改革を打ち出した高大接続答申(2014年12月)でもキー・フレーズとされたことから一気にブームに火がついた。だが、当の学習指導要領(2017年3月)では、アクティブ・ラーニングの文言が消えたことから沈静化しつつある。」と当時の教育政策について論述している。(注①)「アクティブ・ラーニング」に代わって授業改善の方向性を表すキー・フレーズとして登場したのが「主体的・対話的で深い学び」である。2016年12月の中教審答申においては、次のように説明してある。

- ・学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」
- ・子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」
- ・習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」

(中教審.2016.PP.49-50)

なぜ、「アクティブ・ラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」に変わっていったのだろうか。そのことについて松下氏は当時の教育課程政策の理論的主導者である奈須氏の言葉を引用し「もともと大学教育改革の用語であった『アクティブ・ラーニング』を初等中等教育はすでに必ずしも必要としておらず、『アクティブ・ラーニング』という表現を足場に『主体的・対話的で深い学び』というより適切で豊かな概念の創出に成功したからだ」(注②)と述べている。指摘のとおり小中学校の現場ではずっと以前から学習者の主体性を重視した授業づくりに取り組み、グループ等の形態で学習者どうしが活動を通して課題を解決していく学習が行われてきている。何をいまさらという感は否めなかった。ただし、残った大きな問題は「深い学び」である。「深い学び」の導入の背景として、松下氏は

実際、「アクティブ・ラーニング」ブームの中で、内容知識を抜きにした〈学び合い〉や〈個人→グループ→クラス→個人〉のような授業のやり方が教育現場に広がっていった。2015年8月に出された「論点整理」では早くも「質の高い深い学び」の必要性が論じられている。(注③)

と述べ、「ディープ・アクティブ・ラーニング」という概念を提案している。確かに〈個人→グループ→クラス→個人〉のような授業のやり方が広まり、現在でも定着している。だが、本来、教室での学びは、個人思考と全体思考の繰り返しであり、このような授業のやり方が悪いとは思わない。ただ、私が実際、様々な授業を拝見する中で活動が目立ってしまい思考が浅いのではないかと思ってしまう授業が多くみられるようになったことは問題としてあげられる。

## 2 国語科の深い学び

それでは、国語科の深い学びとは、どのような学びをいうのだろうか。学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の指導上の配慮事項として各教科の「見方・考え方」を重視することとされている。ここでいう「見方・考え方」とは、「各教科において身に付けた知識・及び技能を活用したり、思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」と定義されている。では国語科はどのような記述になっているか確かめたい。

中学校学習指導要領から

目標
言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1)社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
(2)社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や表現力を養う。
(3)言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

中学校学習指導要領解説から

言葉による見方・考え方を働かせるとは、生徒が学習の中で対象と言葉、言葉と言葉の関係を言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり、問い直したりして、言葉への自覚を高めることである。
--

これが国語による見方・考え方の定義である。松崎正治氏は国語科の「見方・考え方」の特徴を分析するために他教科と比較して次のような表にしている。(注④)

教科	見方(視点)※事象の捉え方	考え方(方法)
国語科	対象と言葉、言葉と言葉の関係を言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり、問い直したりして、	言葉への自覚を高めること
社会科	空間・時間・関係に着目して	比較・分類・統合・関連付ける
算数科	数量・図形・関係などに着目して捉え	根拠をもとに筋道を立てて考え、統合的・発展的に考える
理科	「エネルギー」量的・関係的 「粒子」質的・実体的 「生命」共通性・多様性 「地球」時間的・空間的な視点で捉える	比較、関係づけ、条件制御、多面的に考える
外国語活動・外国語	外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え	コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築する

このように整理することにより、見方としての事象の捉え方(視点)と、考え方としての方法が明確な教科とそうでない教科があることがわかる。明確な教科は社会、理科、算数・数学科である。中間的な教科は外国語活動・外国語。整理、再構築の仕方の具体がはっきりしないからである。松崎氏は国語科の見方・考え方について

〈曖昧な教科〉の最たるものは国語科である。対象が「対象と言葉、言葉と言葉との関係」に限定され、後述するように「言葉と使う人の関係」は捨象されている。また、捉え方が「言葉の意味、働き、使い方等」というのは一つの視点であるが、考え方は「言葉への自覚を高めること」という曖昧なものである。社会科や算数科、理科が具体的な思考方法を打ち出しているのに対して「自覚」とうのは方法として意味をなさない。メタ言語能力のことを指すのであれば、説明ができていない。学習指導要領解説がいうところの「深い学びの鍵」となる「教科等ならではの物事を捉える視点や考え方」になっていないし、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核」としても不十分である。(注⑤)

と述べている。学習指導要領がこのような記述になってしまった経緯について松崎氏は学習指導要領の作成過程を調べて論述しているが、原因の一つとして親学問の言語学の方法が多様にあることによって「言葉による見方・考え方」を定義するのが難しく作成過程で出てきた様々なアイデアをいかすことができなかつたというのである。(注⑥)

学習指導要領における国語科の「見方・考え方」の説明については、何度繰り返し読んでみてもどうしても腑に落ちないと思っていた私にとっては松崎氏の指摘は十分納得できるものであった。けれども現場で日々教壇に立ち授業を行っている者としては不十分だからといって授業をしないわけにはいかない。生徒たちの学習が浅いものにならないようにしっかりと考えさせていかなければならない。学習指導要領解説の「言葉による見方・考え方」の説明は十分ではないにしろ「対象と言葉、言葉と言葉の関係を言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり、問い直したり」することで生徒たちの考えが深まる授業になることは間違いない。そして教材の言葉にせよ友達の見解の中の言葉にせよ、教師の言葉にせよ、生徒たちの言葉についての認識の広がりや深まり、言葉に対する新たな見方が授業の中で生まれる学びは深い学びだと言えるのではないか。

### 3 「深い学び」の創出

#### (1) 生徒が立ち止まって深く考えざるを得ない発問が鍵である

国語科の「深い学び」は、通常の学びに表現活動を付け足したり、発展的な難しい教材文を読んでみたりするのではなく、たとえば小説教材などでも何気に読みすごしているときに生徒が立ち止まって「えっ」と考えざるを得ない発問を投げかけることによって生まれるのではないかと思い実践を重ねてきた。

事例を紹介すると中学校3年生の小説教材「握手(井上ひさし作)」(光村図書「国語3」)の冒頭の場面。「ルロイ修道士の人物像をさぐる」という学習課題で、表現に即して人物像を捉えさせていく場面。生徒たちは、ルロイ修道士の経歴等の情報を読み取っていくが、「時間どおりにやってきた」という叙述をスルーしている。そこで「なぜ、わざわざ、時間どおりに…

って書いたのかね」と問うてみた。「時間どおりに」という記述がある場合とない場合で比較して考えさせると「時間どおりに」という記述があることでルロイ修道士の誠実な人柄が伝わってくることを見出し、わずかな表現を付け加えている筆者の創作意図まで考えることができる。

また、中学2年生の説明文教材「クマゼミ増加の原因を探る」（光村図書「国語2」）の2段落目の書き出しは「しかし」という接続語をつかっている。この段落は「しかし」という逆接の接続詞を使わずとも、前後の文脈を考えると「その後」という言葉でつなげることも可能である。私は「ここは『その後』でもええんじゃないかね」とつぶやいてみる。「みんなはどう思う？」と投げかけてみる。説明文であっても随所に筆者の思いは存在する。ここで使われている「しかし」という接続詞の働きを考えることで筆者の思いをより深く捉えることができるのである。

このような学びを生み出すためには、まず、教師の深い教材研究が必要である。教師自身が教材文を読み込み、立ち止まる眼をもたなければ、生徒の思考力は育つはずがない。

## (2) 深い学びの主体は生徒である

私はこれまで「深い学び」を生み出すためには生徒が思いつかない、簡単にスルーしてしまうような言葉に立ち止まらせて問い直してきた。たしかに生徒たちは授業中「はっ」として、それまで思いもつかなかったところに感心した。ところが本年度の授業実践の中で、そのようなことに加えて大事にしなければならないことに気づかされた場面がある。

中原中也「月夜の浜辺」の授業の一場面である。

六連目「月夜の晩に、拾ったボタンは／どうしてそれが捨てられようか？」の最後の一行の意味を確認していた時に、男子生徒(A君)がどうしてもわからないという声をあげたのである。そのことがきっかけで周りの生徒がつぶやきはじめた。まるで池に石を投げたときの水紋が広がっていくようにクラス全体に対話が起これりA君を説得しはじめたのである。A君はクラスのみんなと対話する中でやがて納得し、他の生徒もA君のわからなさのおかげで深く考えることができた。

私は「深い学び」は「教師がつくらなければならない」と考えていた。もちろん教師が仕組むことに間違いはないし仕組まなければならないだろう。ただし「教師が仕組んだ学び」＝「生徒の深い学び」となるかという点必ずしもそうはならないのである。ここで重要視したいのは学んでいるのはあくまで生徒であり、生徒自身の実感・納得がある学びが「深い学び」だということである。先の生徒(A君)の例でいえば教師の説明や周りの友達の理解に納得がいかなかった彼はわからないことを表明し自分の解釈を提示した。そして、みんな(教師も含む)と対話することで納得した、この過程こそが彼にとっての「深い学び」となりクラスにとっても「深い学び」となった場面であった。「今日は生徒が気が付かなかったことをやったぞ」と教師は満足したとしても生徒の中に納得や実感がなければ「深い学び」とはいえないのである。

## 4 まとめにかえて

本レポートでは、国語科における「深い学び」について考察した。

- ①「アクティブ・ラーニング」から振り返る。
- ②学習指導要領にみる国語科の「言葉による見方・考え方」の不十分さ

### ③深い学びを生み出す発問

### ④生徒が実感・納得をもつこと

特に四つ目の視点の大切さについては、梶田叡一氏の論述を引用したい。(注⑦)

「主体的な学び」とは単に能動的に動き回らる中で学ばばいいということではありません。自分なりの課題意識・問題意識をきちんと持って学ぶことです。「先生が大事だと言うから」「これでもって評価されるから」ではなく、「自分にはこういう意味で大切だと思えるから」「自分にはこういう意味で必要と思えるから」といった「エゴ・インボルブメント(自己関与)」が不可欠なのです。学校の授業でも、こうした方向での「発問」や「課題提示」、「導入の活動」の工夫がとりわけ大事になるでしょう。「対話的学び」で大切なのは、自分は異なった感覚や発想や結論に向けても自分自身を開き、自分自身の感覚や考え方を失うことなく、自他の意見の擦り合わせを行うことです。単に話し合えばいいのではなく、他の人の言葉に耳を傾け、心を開く訓練をしなくてはなりません。そして、同時に、自分自身の心の奥にあるものにも目を向ける努力をしつつ、自他の違いと同一性を見つめていく姿勢が不可欠となるでしょう。そして、「深い学び」です。これは一言で言えば、自分自身の実感・納得・本音に根ざした学びをすることです。自分自身の多様な体験に根ざし、自分自身の基本的な感覚や発想を踏まえて、自分で学んだことが自分自身の身についた財産として本当に生きていく、ということを目指しての学びを実現していかななくてはならないのです。

梶田氏の言葉は全ての教科に言えることである。とりわけ学習者の実感・納得・本音に根ざした学びを国語科の中でも大事にしていきたいと考えている。

本レポートでは授業における活動的な学びや授業展開の具体については述べていない。次年度の研修の課題としたい。

#### 参考・引用文献

注① 編者グループ・ディダクティカ松下佳代(京都大学高等教育推進センター教授)(2019)

「深い学びを紡ぎだす」勁草書房 P 3

注② 編者グループ・ディダクティカ松下佳代(2019)「深い学びを紡ぎだす」勁草書房 P 4

注③ 編者グループ・ディダクティカ松下佳代(2019)「深い学びを紡ぎだす」勁草書房 P 8

注④ 編者グループ・ディダクティカ松崎正治(同志社女子大学現代社会学部教授)(2019)

「深い学びを紡ぎだす」勁草書房 P 29

注⑤ 編者グループ・ディダクティカ松崎正治(2019)「深い学びを紡ぎだす」勁草書房 P P 29-30

注⑥ 編者グループ・ディダクティカ松崎正治(2019)「深い学びを紡ぎだす」勁草書房 P P 42-43

注⑦ 梶田叡一(元中央教育審議会副会長・元兵庫教育大学学長・現聖ウルスラ学院理事長)(2022)

「人間教育の道 40 の提言」金子書房 P P 4-5

中央教育審議会答申(2016)

中学校学習指導要領(平成 29 年告示)

中学校学習指導要領解説(国語編)

光村図書教科書 国語 2