

# 様々なつながりの中で自己の「〈学び〉」を紡ぐ授業

—〈わからなさ〉から〈わかりたいもの〉へ—

## 難波健悟

### 1. 「深い学び」とは

ここ数年、「アクティブ・ラーニング」という言葉が注目を集めた。ただし、この視点での授業改革は決して目新しいものではなく、現場でも、その重要性は認められながらも、冷静な視線で捉えられていたように感じる。中教審の答申や多くの論者も指摘しているように、「アクティブ・ラーニング」の導入がいわゆる「はいまわる活動主義」の再来となることが危惧された結果、それは「主体的・対話的で深い学び」と読み替えられ、とりわけ「学びの深さ」の重要性が強調された。

では、「深い学び」とは何か。これまでの国語科教育学の歴史を遡ると、「深い学び」について様々な立場から議論が交わされてきた。本稿ではそれら全てを網羅できないが、その中で常に議論の一端となってきたのは、「他者との対話」に価値を見出そうとする国語教育観であると考えられる。例えば、高木まさき（二〇〇一）によれば、「他者との対話」とは、私たちの認識の枠組みでは捉えきれない「他

者」との関わりの中で、自己の認識の枠組みを解体し、新たな認識の枠組みを再構築する営みである。むしろ、ここで言う「他者」とは、現実の他者だけではなくテキストなどの対象も含む概念である。このように、自らとは異質な「他者」と出会い、自己を変革していくことの中にこそ「深い学び」があるのではないか。

それならば、私たち教師に求められることは、学習者が他者を「他者」として認識できるように学習活動に導くことである。安易に他者を自己の理解可能な枠組みで認識してしまうのではなく、その異質性に目を向けながら、自己を相対化していく契機として「他者」と向き合う授業が求められているということだ。

しかしながら、様々な情報が高速で行き交い、資本主義が蔓延する現代社会において、私たちはそのような感覚を徐々に失っているように感じる。私たちは目の前をスピードヤードに通り過ぎてゆく数多くの情報に「ゆっくり」と意味を見いだすことを許されず、一方で「実用性」という尺度で様々な情報を表面的に意味づけることを求められる社会を生きている。そのような社会では、「ゆっくり」と時間をかけねばその意味や価値を見出すことができない、「実用性」のな

い知性は排除されてしまう。確かに、教室の中でさえ、自分がやっている学習に何の意味があるか分からないままにそれをする中で、学習者たちが「なぜこんなことやられなければならないのか」と疑問を抱く気持ちは分かる気がする。しかし、鷲田清一（二〇一〇）が指摘するように、「ほんとうに大事なことは、わからないものに囲まれたときに、答えがないままそれにどう正確に処するかの智慧」である。現実の社会は多種多様な（わからない）に満ちている。「目標」をどう立ててよいかわからず、先行き不安な中で歩んでいかねばならない現実がある。しかしながら私たちは、その（わからない）の中で生きてゆくしかない。そのときに大切なのは、（わからない）の中で生き抜くための（認知的な）忍耐力である。

だが、それは「苦痛なこと」だ。ただし、「苦痛」であるはずの（わからない）が、私たちにとって大きな「楽しみ」となる瞬間がある。難波健悟（二〇一五）が行った授業においては、学習者による学習記録の中で次のような言葉があった。

初めに2〜4の文を読んだときと授業で学んだ後に読んだのとでは全然とらえ方が違う！言語がないと生活できないし私たちを作り上げているのは言語だということが分かった。言語に締め付けられすぎるのは良くないけど、ある程度は言語に依存して生きていかないといけない。少し複雑になった、ような。。グループでの活動は理解が深まって good です。

それまでは教師主導型の授業を受けていた学習者に、ジグソー学

習や複数学習材の比べ読みによって協同的な学習を実施した際の記録である。前後の文脈が分かりにくいのが、この学習者は学習活動を通して、結果的に自らの思考の枠組みではその問題（ここでは言語論）が捉えきれないことに気付いている。そしてそれを「理解の深まり」として捉え、「！」とともに「楽しみ」として捉えていると考えられる。

このような学習者の言葉に触れたとき、（わからない）問題に気づき思考を重ねることは、彼らにとって「学ぶ喜び」を感じることのできる重要な要素なのではないかと思われる。例えば、別の單元において「若者はなぜ政治的行動を起こさないのか？」と問いかけた際の学習者の反応を見ると、彼らが彼らの認識の枠組みで捉えきれない社会的な問題に対して強く関心を寄せていることに気づく。それならば私たちの仕事は、学習者にとって（わからない）問題領域すなわち「他者」と出会えるような授業を構想し実施していくことであるのではないか。

しかしながら、すでに指摘したとおり、（わからない）とは苦痛なものだ。それならば、私たち教師に重ねて求められることは、先ほどの学習者の言葉のように、（わからない）を（わかりたいもの）へと転換させていく授業過程である。したがって本稿では、（わからない）という「他者」を（わかりたいもの）へと紡いでいく授業を分析の対象として、そうした授業に求められる要素を明らかにしていくこととする。

## 2. 〈わからなさ〉を〈わかりたいもの〉へと紡いでいく授業

### (一) 単元の概要

学年…津山東高校三年生

時期…二〇一六年一〇～十一月

単元名…『学ぶ』とはどういうことか(全七時間)

学習材①「独学する心」前田英樹(「何のために「学ぶ」のか」)

②「師説」韓愈(『古文真法』)

③「兼好法師への批判」本居宣長(『玉勝間』)

④「学校を糾弾する前に」宮沢康人(東京大学過去問)

⑤『日本辺境論』内田樹

全体の指導計画…

第一次・学習材①を読む。

第二次・学習材②・③を読む。

・学習材④の問題を解き、解答を協働で確認する。

第三次・学習材①～④の関連性と独自性を協働で考察し、学習材

⑤前半と合わせて自己の学び観をまとめる。

・学習材⑤後半を読み学び観を交流した上で、自己の学びを振り返る。

本単元は、進学や就職などで次のステージに進むことになる三年生を対象に、学び手としての自己を振り返り、今後も優れた学び手

として生きていくために、「学ぶことの意味」や自らに必要な「学びの姿勢」について思考することを求めたものである。そこで、「学ぶとはどういうことか」という大きな問いを設定し、古典や入試問題を含めて複数のテキストを読ませることにした。学習材①～⑤は様々な「学び」のあり方を問いかけてくる筆者と対話していきながら、徐々に「学び」についての思考を深化させられるよう配置した。具体的には、①学習者に身近な徒弟制のような身体的な学び、②身分や年齢を問わず道を示してくれる師に就く学び、③先哲の論を検討し議論する中で成立する学び、④現代における学びが身体的な要素を失ってしまった背景、⑤様々な無意味さの中に意味を見出そうとする学びの姿勢、といった内容である。

そして、これらの「学び観」について教師が主導するのではなく自分たちで解釈させるようにした。また、知識構成型ジグソー法やワールドカフェ、思考マップを使いながら協働で考えさせることで、学習者どうしのつながりや、テキストどうしのつながりを感じさせ、「学び」がテキストだけでなく様々な他者とのつながりの中で成立することを体験的に考えさせた。なお、学習時間の制約上、漢文や古文は原文を音読した後、現代語訳を提示した。

### (二) 「本質的な問い」と筆者との対話 ～第一・二次～

難波博孝(二〇〇八)は国語科教育学の中で論じられてきたような自己の認識を揺さぶり衝撃を与える「他者」とは、全くの外部の者ではなく、情緒的なつながりを持つものであると指摘している。それならば、学習者に「他者との対話」をもたらししていくために必

要なのは、学習の対象に対して自らと関わっているという感覚を抱かせることである。

そしてそのために重要なのが、「問い」を設定することである。例えば、西岡加名恵（二〇一六）は教科の本質を見極めさせるような「本質的な問い」を提示することの必要性を述べている。「本質的な問い」とは、一問一答では答えられないような問いであり、学年が上がる中で繰り返し問われるような教科全体を貫く問いである。この種の問いには、知識の量が少なくても、ある程度、経験知や生活知を使って判断し思考することができるため、学習内容と自分の生活とのつながりを感じやすいという利点がある。この利点を持つ「本質的な問い」は、様々な「他者」と学習者との間につながりを作る上で有効に機能すると考えられる。そして、本単元において設定した「学ぶとはどういうことか」という問いはこれに当たる。

では、この問いを持ちながら学習者はどのように読みを形成していったのか。単元の始めには、この問いについての学習者の判断を記述させて読みの構えを作り、学習者が学習内容と自分とを結びつけられるようにした。文章を読んでいく際には、具体例を用いた筆者の意図を推論したり、クラスメイトと協働で要約したりすることで、筆者やクラスメイトと対話しながら理解を深めたいうえで、「学ぶとはどういうことか」についての各自の考えを表現することを求めた。学習材①では「知識を得るだけでなく、その対象について自ら疑問を持ち、また手本となる人から導き出して考えて、自分のものにしていくこと」といった考えを、学習材②では「自分が『分からない』と思ったことについては、年齢や身分に関わらず、その答え

や真理を知っている人から学び、疑問を解いていくこと。」といった考えを表現した。これらの記述を見てみると、「自ら考える」の内実を具体化し、「師」という概念を新たに得ながらも、既有知識の範囲を大きくは越えず理解できたようである。つまり、学習者は筆者やクラスメイトと対話しながら、自らの「学び」についての考え方がそれら他者とうつながつているのかを確かめ、「学ぶとはどういうことか」に関する自らの立場・判断を形成していったと考えられる。

しかし、学習材③への反応は異なるものであった。学習材③は、徒然草におけるいわゆる「花は盛りに」章段に表れた兼好法師の考え方について、それを「つくりみやび」として異議を唱えたいうえで、「まことのみやび」として自らの考え方を示そうとするテクストである。ここでは要約の後、「宣長の学び観」について協働で考えさせたところ、ほとんどの学習者は考えあぐねていた。兼好法師の考え方に反論している宣長の語りが、「学び」であると思えなかったからである。ただし、同じく『玉勝間』所収のいわゆる「師の説になづまざること」と重ねて学習材③を読んだとき、宣長が兼好法師を「師」と捉え、兼好法師への批判を「師との対話」の一つの形と捉えていることに気づかされる。そこで本時では、学習材②で得た「師」という概念を呼び起こしながら、「学習材③の中で『師』とはだれか」という問いかけや、「宣長の考え方についてどう思うか」、「宣長が敢えて批判的に語ったのはなぜか」などの問いかけによって、学習者に語らせたり筆者の語りに着目させたりしながら、学習材③が持つ学び観を捉えさせていった。その結果、学習者は次のように学習材③を「学び」という視点で解釈することができた。

○一つの物事の中で、ある一つの正しさ、正解について目を向けて、他のことがらを軽視することは、その一つの正しさが他のことがらによって成り立っているということを理解できていない薄っぺらなものになるので、真に「学ぶ」ことは、ある一方の正しさと同じく反対の正しさを理解することだと思つた。(男子S・N)

○宣長の考える「学ぶ」は議論することだと思つた。他人と議論することで自分が思いもなかった考えや、様々な意見を聞くことができるから、「学ぶ」とは議論することでもあると思つた。(男子H・Y)

学習者は本時において、これまでとは違った対話を行った。一見、「学びとはどういうことか」に関わりの無いようなテキストや、それを「学び」という視点で捉えさせようとす教師に戸惑いながらも、学習者は筆者の持つ「学び観」を問うていった。それはこれまでの時間と異なり、自らの立場・判断を揺らがせるような場であったという点で、本質的な「他者」との対話であったと言える。教師からの問いを信じ、クラスメイトと協働しながら、筆者との対話の中で自らの判断・立場を問い直して(変容させて)いったのである。次に読んだ学習材④では、学習者は入試問題という他者と出会った。入試問題の解答と採点基準を協働で作っていく中で、現代の学びを批評する筆者とだけでなく採点者とも対話しながら理解を深めていった。その結果、出版社や予備校が作成した解答例と比べて遜色ない(むしろそれを補うような)優れた解答例を作成した。

ここまでの学習過程の中で、本質的な問いは、学習者に自らの生活知による判断を求めることで、学習者とテキストとのつながりを形成するための重要な足がかりとして機能した。さらに、学習者にとって(わからなさ)を感じさせるテキストと向き合う際には、筆者に問いかけてゆく観点として、さらには自らの立場・判断を問い直すために重要な役割を果たした。そうだとすれば、本質的な問いは、学習者を様々な形で存在する「他者」との対話に誘い、それを自分なりに判断し意味づけていこうとする批評者の立場に立たせる媒材となったと言うことができる。

### (三) 批評者として学習材間を紡ぐ ～第三次①～

基本となる学習材①～④を読み終えた後は、学習材どうしの関連性と独自性についてジグソー法を用いて協働で考察した。考察に当たっては思考マップとして、関連性と独自性を俯瞰できるワークシートを使わせた。その後、学習者には学習材⑤の前半部分にあたる次の文章を読ませた。

張良というのは劉邦の股肱の臣として漢の建国に功績のあった武人です。秦の始皇帝の暗殺に失敗して亡命中に、黄石公という老人に出会い、太公望の兵法を教授してもらうことになりました。ところが、老人は何も教えてくれない。ある日、路上で出会うと、馬上の黄石公が左足に履いていた沓を落とす。「いかに張良、あの沓を取って履かせよ」と言われて張良はしぶしぶ沓を拾って履かせる。また別の日に路上で出会う。今度は両足

の杵をばらばらと落とす。「取って履かせよ」と言われて、張良  
またもむっとするのですが、杵を拾って履かせた瞬間に「心解  
けて」兵法奥義を会得する、というお話です。それだけ、不  
思議な話です。けれども、古人はここに学びの原理が凝縮されて  
いると考えました。

この文章に対して、「内田樹氏の述べる『学びの原理』とは何  
か?」という問いを提示し、この問いに対する自分の考えを含めな  
がら、学習材①～④に基づいて「学ぶ」とはどういうことかにつ  
いて考えを記述させた。ここでは、張良の逸話に込められた筆者の  
意図を課題として学習者に提示することで、学習材⑤の筆者と対話  
させながら、これまで学習者が形成してきた「学び」についての情  
報を構造化せざるを得ない状況をつくり出そうとする意図があった。

●①や張良のことばなどから口で教えるよりは実際には何も言わ  
ず、その生き様全てを尊敬し学ばせようとしている。「学びの原  
理」の一つの要因は自ら学ぼうとする積極性だと思ふ。受け身  
になっただけではいくら教えてもらっても無駄になってしまうの  
だと感じた。また、その主体性を習得した人達が集まれば新し  
い学びが生まれる。それが「学びの原理」の二つ目の要因、「価  
値観が違う人々と意見を交わすこと」だと思ふ。全く正反対の  
意見も中には出てくるし、③のような普段当たり前に考えてい  
る先人の教えを否定する者も出てくるだろう。自分と異なった  
考えを認め、それを取り入れさらに考えを深めていく力を養う

ことが第二の学びだと私は思う。これらのことから、私の考え  
る「学びの原理」は、「主体性または積極性を持つ」「相手の意  
見を取り入れる協調性」だと思ふ。(女子O・Y)

●学ぶとは一人ではすることができないもので、他の誰かを師  
としてその人から知識などを一方的に教えてもらうものとも違  
うもの。師とした人の物事に対する姿勢を見て、自分がいいと  
思ったものややこうした方がいいと発見することが学ぶこと。自  
分の意見を持ち、他の人と話しながら互いに意見を深めていく  
ことなども、自分が行動するから学ぶことであると思ふ。ささ  
いな行動でも学びの中ならば、他の何かとつなげることもで  
きる。(女子S・I)

いずれの学習者も、張良の逸話における「学びの原理」について、  
これまで学習材を読んで形成してきた情報を結びつけて解釈しなが  
ら、「学ぶ」とはどういうことか」という問いかけに対する自らの考え  
を述べる事ができている。一人目の学習者は情報源とした学習材  
を示しながら語っており、二人目の学習者も学習材①・②や③を情  
報源としたことを見取ることができ、いずれも情報が精緻に構造化  
されていることがうかがえる。

また、この引用には表れてはいないものの、関連性と独自性の考  
察に用いられた思考マップでは、それぞれのテキストが持つ語りの  
構造が「すべて昔を否定している」という言葉によって捉えられて  
いた。これは情報を構造化する中で、これまで蓄積してきた語りに  
関する学習知を自発的に駆動させて読みを行った産物である。

このように、ある主題に関する複数のテキストの情報を結びつけていくことは、テキスト間の関係性を自らの言葉を用いて意味づけることも求めるものであり、学習者を批評者の位置に立たせていく学習となる。そしてそれは、テキストの語り方に着目させる読みを誘発させるといふように、言葉に着目した読みを引き出すことにもなった。

#### (四)「学び」を振り返ることの価値 第三次②

前時までに学習者が形成した考えをさらに深めるため、最後の時間は、学習材⑤の後半部分の内容を全体で確認したうえで、「現代を生きる私たちに求められる『学び』とは何か？」というテーマで、ワールドカフェの手法を用いて話し合いをさせた。学習者は学習材⑤に反応しながら次のような考えを表述した。

● 教えられる側が教える側から与えられたものに自分だけの意味を見つけ出して、考え方を変えること。無意味なことから意味を見つめる。学ぶ側のマナーの欠如。学ぶ側は教える側を求めるのではなく、その意味を考えること。今は知識を教えるが、昔は智慧を教える。師を尊敬すること。師に身分や年齢は関係なし。相手の意見など、他の意見を認める態度。教える側が意味を考えさせるように教える(教師も変わる)。(男子I・I)

● 何に意味があるのか分からない、分からないからこそ考える。脊を履かすなどささいなことでも学ぼうとすることが大切。他

人を理解できないとき、他人を変えようと思わず自分が変わろうとする。役に立つだけではなく学びたいという思い。素直に受け止めるいろいろな視点から物事を考え、昔の書物などを読んで討論すること。教わるのは公式より前の前提。無知の知。(男子M・K)

● 昔…自分が劣っていることに気づく。無意味を合理化する。今…知識を先に求める。無意味なことほしくない。学力で人間を決める。師との尊敬関係はない。生きていく上で自分に必要なことしか学ぼうとしない。

・昔…すべての情報に興味↓追求。今…答えも意義も教えられらる↓強制。与えられたものをこなしているだけ。(女子Y・Y)

この話し合いのメモには、学習材⑤を読み、「現代」における学びを問うたことにより、学習材①～④を基にして形成していた「学び」についての思考を今一度捉え直し、考えが深まっている痕跡が残されている。傍線部を付した箇所にあるように、とりわけここでは、「師」や「自ら学ぶこと」についての概念が「無意味さを問うことに価値がある」という形で変容し、現代における「学び」の問題点として「役に立つことしか学ばない」ことが学習材④と紡がれつつ指摘されている。つまり、学習材⑤は「他者」として学習者の前に現れ、認識の変容をもたらす対話を引き起こしたと言えることができる。

その後、単元の締めくくりに「張良つすごいと思う？」と学習者に問いかけた。学習者は皆、口を揃えて「すごいと思う。」と答え

た。そこで授業者は「これまでの〈学び〉を振り返って見たとき、みんなも張良と同じ優れた学び手ではないのか？」とさらに問いかけた。その後、単元全体の〈学びの過程〉を振り返らせながら、自己の認識の枠組みでは意味を見いだすことが困難な「他者」としての「師」を問い続けた張良と、評論、古典、入試問題などのテキストの筆者やテキスト間の結びつき、さらにはクラスメイトや教師という「他者」を問い続けてきた学習者との重なりを明らかにしていった。最後は、「様々な文章や隣にいるクラスメイトこそが、一人ひとりにとっての『師』であったのではないか？」と指摘したうえで、単元のまとめとして『学び』についての一連の学習を通して学んだことは？」という問いについて考えを記述させた。

● 師から何かを学びとろうと自分にとって無意味にも感じられるようなことから、どうにか意味を見つけようと意欲的にもがき続けること自体が学びであり、学びには必ずしも答えがあるとは限らない。(男子H・Y)

● 師のすべてを理解することは不可能だが、学んでも学びきれないことを学ぼうとすることが本当の「学び」なのではないかと考えた。(女子Y・S)

● 「学ぶ」という大きな事のように感じられるが、授業での自分で考えて意見交換をし、価値観や考えに基づいて判断するという過程で、すでに「学び」が成立しているんだなと思った。思っているよりも「学び」はいつも身近にあつて、だからこそ気づいたり意識したりしにくいものだと思う。「学び」を学ぶ

ことがどんなことでも最初の一步になると思った。(女子T・A)

● 与えられるのではなく、自ら問いを持ち、考え、意味や答えを見いだしていくことが「学び」であるということ。自分は教師を目指しているけれど、生徒にすべての意味を伝えていくのではなく、生徒が自ら問いかけて追求していく場を作ることが大切だと感じた。(女子Y・Y)

それぞれの学習者がこれまでの〈学び〉を振り返りながら、私たちが形成していくべき「学び」のあり方について自らの言葉で語ることできている。例えば、三番目の学習者は、自らの言葉で自らの〈学び〉を振り返りながら、認知できていなかった学びのスタイルを意義あるものとして認知しようとしている。四番目の学習者は、これまでの「学び」を基にして、自らの進路をよりよいものにしていくための〈学び〉のあり方について模索しようとしている。また、後に、授業を観察した他の教員から、授業者が「クラスメイトこそが師であるのでは」と指摘した際に、学習者たちが顔を見合わせながら誇らしそうな顔をしていたということを教えていただいた。学習者は「学ぶ喜び」を感じてくれたのだろうと思われる。

ここで学習者は、これまで「優れた学びとは何か」について語りながら、実は自分自身がその「優れた学びを実践していた」ことに気づいていた。つまり「学習内容」の視点で自らの〈学習過程〉を振り返ることにより、〈学習過程〉こそが「学習内容」でもあったことをメタ認知したということである。この経験は、「学んだ内容」

が即時的に活用される驚きを伴った経験として、さらには〈学びの過程〉の意義を認知する発見を伴った経験として、学習者に「〈学び〉が報われた感覚をもたらしたと思われる。そしてその感覚は、翻って〈わからなさ〉を伴った「学習内容」を〈わかりたかったもの〉として捉え直させ（ある意味誤解させ）、学びに対する信頼感を形成するきっかけともなっており、ゆくものなのかもしれない。

また、「他者」という観点で見れば、「今学習していることが自分にとってどのような意味があるのか？」という自問が投げかけられた瞬間、学習者にとっての〈学習過程〉は「他者」となる。だとすれば、本時において、学習者は様々な「他者」との対話を通して、〈学習過程〉という「他者」とも対話し意味づけていったと言いうことができよう。そしてこのように、自らの〈学習過程〉を対話の対象として位置づけられたということは、学習者が批評者の立ち位置に立ちながら、自らの立ち位置をメタ的に批評の対象としたということであり、それは自らの実践を反省的に批評する反省的批評家（実践家）として成立したことを表している。

### 3. 〈わかりたい〉を駆動させるもの

「知識を得るだけでなく、その対象について自ら疑問を持つ」「『学ぶ』は議論することだ」「役に立つことだけが学びではない」「どうにか意味を見つけようともがき続ける」「生徒が自ら問いかけて追求していく場を作ることが大切だ」。これらの学習者の言葉は、平成二九年に施行された、中学校学習指導要領解説国語編にある文言と

も重なるものであり、現代において求められる「学び」の本質を指摘するものである。学習者はこのように、極めて現代的であり、「学び」の本質に迫るような「深い学び」に至っている。このような「深い学び」を引き起こすような、〈わからなさ〉を〈わかりたいもの〉へと転換させる授業を捉えるためのキーワードは、「対話」と「主体性」である。このキーワードに基づいて、〈わかりたい〉を駆動させる要因として明らかにしたことを二点に分けて整理する。

一つ目は、学習者に自らの判断を表出させることを学習活動の軸に据えたことである。自らが判断することは、批評者として一人ひとりの筆者や、クラスメイト、教師などの様々なレベルの他者と対話するためのスタンスを形成する行為である。そして他者と対話し意味づけていくことは、〈わからなさ〉を持つ対象とつながっていく行為である。このように対象と自己との関わりを発見していくこととすることは、学習対象を〈わかりたいもの〉として捉える足がかりとなる。

そしてその媒材として機能したのが、学習材の配置と本質的な問いである。本單元においては、多様なジャンルであり、尚かつ学習者の認識との距離感が異なる学習材を配置した。それによって学習者は、情報を構造化する基盤となる他者とながら、情報の構造化を崩そうとする他者とながら行う対話を生み出すことができた。そしてそれを可能にしたのが、対話の拠り所となる判断を導出し、他者に〈わからなさ〉を問ひかけるための観点となる本質的な問いであった。このように、問ひや学習材を工夫しながら学習者に「他者との対話」を迫っていく所に、「深い学び」が生まれる。

二つ目は、学びの過程自体を意味づけるといふ質の高い振り返りをさせたことである。現代の（わからなさ）に満ちた社会においては、「なぜこの学習をするのか？」自体を問うていくことも求められている。中教審の答申においても、特に「主体的な学び」に関するものとして、「学習を振り返る際、子供自身が自分の学びや変容を見取り自分の学びを自覚することができ、説明したり評価したりすること」の重要性が指摘されている。ただし、そこで問われるのは振り返りの「質」である。確かに、単元で養われた知識や技能を学習者がA～C段階で評価していくことも大切だが、学びの過程という他者を自分なりに意味づける場を設けることが、「質」の高い振り返りができ、「主体的」に学びに向きあえる反省的批評家（実践家）として学習者を育成する上で重要なのである。

そういった視点から見れば、今回の単元は、学習者に「学び」についての自らの判断を求め続けながら、その判断自体を学習材としてとりあげ、自らの〈学び〉の意義を発見させていく授業であったと言える。このように、学習過程そのものが学習内容であるという発見や驚きを伴った授業過程は、学習者に自らの学習の価値を反省的に批評させ、今後も出会うであろう（わからなさ）に対して信頼感を持ち、（わかりたいもの）としてつながっていかうとするマイルドセットを形成していくものである。

そうだとすれば、私たち教師に求められることは、「師」として（一見）無意味なことを提示して、「これが修行である」と言い張ることができているかということ。そしてその先に、学習者を学びの信仰者として、様々な「他者」に「対話的」に問いを投げかけ続け

る「主体」として成立させることなのかもしれない。むしろ、それを批判的に捉えさせる視点を身につけさせることも重要であり、その点については今後の課題としたい。

#### 参考引用文献

- ▼中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成二八年二月二日）
- ▼高木まさき（二〇〇二）『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店
- ▼難波健悟（二〇一五）「評論文学習における協同学習を用いた比べ読みの授業実践」『国語教育研究』五六号、広島大学国語教育会
- ▼難波博孝（二〇〇八）『母語教育という思想』世界思想社
- ▼西岡加名恵（二〇一六）『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書
- ▼三村美紀（二〇一六）「荀子と韓愈を現代につなぐ」『月刊国語教育研究』五三四号、日本国語教育学会
- ▼鷲田清一（二〇一〇）『わかりやすいはわかりにくい？』筑摩書房

#### 附記

本稿は、平成二八年一月一〇日に津山東高等学校において行われた岡山県高等学校教育研究会国語部会美作支部総会・研究協議会において公開した授業に、分析・考察を加えたものである。これを踏まえて、平成二九年八月一日に行われた、第58回広島大学教育

学部国語教育学会では発表の機会をいただいた。両会においては、多くの方々から御指導を賜った。また、この学年を二年間にわたりともに指導した土居一之先生とは、日々対話を繰り返しながら様々な御助言をいただいた。記して御礼を申し上げます。

(岡山県立津山東高等学校)