

「言葉による見方・考え方」から見た中学校・高等学校 国語科における「主体的・対話的で深い学び」

間 瀬 茂 夫

一 はじめに

本学会では、「中学校・高等学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」というテーマを設定し、今年度から二カ年にわたって協議を通して新しい中学校学習指導要領（二〇一七年三月告示）および高等学校学習指導要領（二〇一八年三月告示）の求める授業や学習のあり方を探究することになった。そして、二〇一八年八月一日・一二日に開催された第五九回広島大学教育学部国語教育学会二日目に、三名の先生方に登壇・発表いただいて約九〇名の参加者とともに協議を行った。

本稿では、「主体的・対話的で深い学び」が国語科の学習において実現する際の鍵とされる「言葉による見方・考え方」の概念もふまえて、報告された実践の意味について検討していきたい。

二 教育改革と「言葉による見方・考え方」

（一）教育改革の流れ

近年の教育改革の方向性は、二〇〇七（平成一九）年に大幅に改訂された学校教育法における新設の条文によって、小学校の目標が次のように規定されていることが根底にあると考えられる（番号と傍線は稿者が施した）。

前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、①基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、②これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、③主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。（学校教育法・第三〇条第二項）

この中の、①から③が、二〇一六（平成二八）年の中央教育審議会答申において「学力の三要素」とまとめられたものである。「学力

の三要素」は「確かな学力」の中身であり、「豊かな心」「健やかな体」とともに「生きる力」を構成する中核的なものとされる。

さかのぼると、「生きる力」という用語が登場したのは、一九九六（平成八）年の中央教育審議会第一次答申においてである。しかし、はじめから一連の学力との関連において定義されていたわけではない。一九九八（平成一〇）年の教育課程審議会答申や旧学習指導要領においては、「生きる力」の定義や学力との関係が明確であったとは言いがたく、その後の二〇〇〇年代の学力低下論争、二〇〇四（平成一六）年のPISA調査の結果発表と翌年の「読解力向上プログラム」の策定、二〇〇六（平成一八）年の教育基本法の全部改正の後、翌二〇〇七（平成一九）年の学校教育法的大幅改正、同年の「全国学力・学習状況調査」の実施等を経て、明確になってきたものととらえられる。そして、こうした動きは、二〇二〇年度に実施される共通テスト、二〇二二年度からの新中学校学習指導要領の本格実施へとつながっている。

このように、「主体的・対話的で深い学び」の導入による授業や学習の質の改善は、法律の改正を指針として、目標・方法・評価が一体となって行われているものであり、一過性のものというよりは、将来に渡って試行錯誤を繰り返しながら探究するものとなるようにも思われる。

（二）「言葉による見方・考え方」とは

二〇一六年の中央教育審議会答申では、教科の指導において、「主体的・対話的で深い学び」実現の鍵となる考え方として、教科の特

質に応じた「見方・考え方」という概念が提示されている。それは、「別紙1」として「中学校の各教科等の「見方・考え方」のイメージ」という形で示されたが、国語科については、「言葉による見方・考え方」として次のように定義されている。

自分の思いや考えを深めるため、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、その関係性を問い直して意味付けること。

この定義自体は、これまでの国語や日本語、あるいは言語の見方を大きく変えるものではなく、むしろ言語の特徴をよくふまえたものといった感を受けるが、これは、「中学校学習指導要領解説国語編」（二〇一八年七月）の中で、改めて次のように説明された。

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、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方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と考えられる。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じて理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながることを示す。

後の「高等学校学習指導要領解説国語編」（二〇一八年七月）でも同じように定義・説明されているが、この定義は、次のような要素からなると考えられる。

a 自分の思いや考えを深める：ことばを用いた思考や活動を行う際の目的を示す。

b 対象と言葉の関係：語彙の指し示す物や事象、語句や文、文章によって表現される現象との関係を示す。

c 言葉と言葉の関係：ことばが組み合わされることによって生じる、修飾と被修飾、主語と述語などの統語関係、文と文、段落と段落の接続関係や整合関係、論理的关系を示す。また、古典語と現代語との意味の変化などの歴史的關係もある。

d 言葉の意味、働き、使い方等への着目：b、cの関係をとらえる際の着眼点を示す。語彙や語句の辞書的な意味や客観的な意味、文や文章、談話などの表現の中でのことばの機能、さらに実際の文脈の中で持つ語用論の意味などを観点として、ことばを分析したり、検討したりすることで、b「対象と言葉」やc「言葉と言葉の関係」が把握できる。

e 関係性を問い直して意味付ける：母語としての日本語において、右のような関係は、無意識的、無自覚的に把握されることが多い。dのような観点を設定して比較したり、分類したり、分析したりすることで、そうした関係が問い直され、問題化・意識化・自覚化される。

これらは、従来の国語科の教科内容に含まれるものである。しかし、こうした「言葉による見方・考え方」をふまえながら、課題とされる「教材の読み取りが指導の中心になること」（答申一二七頁）や、教師の発問（問い）に対する応答（答え）に終始した授業から脱却し、学習者自身に国語学力としての「見方・考え方」を身につ

けさせるには、どのように考えればよいか。

（三）「深い学び」と「見方・考え方」

こうした「見方・考え方」が各教科について示されたわけだが、定義が意味を持つのはそれが必要になる文脈においてである。答申において「見方・考え方」という用語が登場する文脈は、学力の三要素を三つの柱（生きて働く「知識・技能」の習得、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）として再整理し、それらを獲得させるための学習プロセスであるアクティブラーニングについて述べた後、改めて各教科を学ぶことの意義について問う局面においてである。その後には、再び「教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力」が問われ、言語能力も基盤となる能力の一つとして論じられる。答申においては、次のように述べられている（答申三三三頁）。

こうした各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方が「見方・考え方」であり、各教科等の学習の中で働くだけではなく、大人になって生活していくに当たっても重要な働きをするものとなる。私たちが社会生活の中で、データを見ながら考えたり、アイデアを言葉で表現したりする時には、学校教育を通じて身に付けた「数学的な見方・考え方」や、「言葉による見方・考え方」が働いている。各教科等の学びの中で鍛えられた「見方・考え方」を働かせながら、世の中の様々な物事を理解し思考し、よりよい社会や自らの人生を創り出していると考えら

れる。

生きてはたらく知識・技能も、思考力・判断力・表現力や汎用性のある学力も何らかの学習内容をとまなつてはじめて学習が成立するものである。しかし、こうした議論の文脈をふまえるならば、そこで身につけられる学力は、学習の際用いられた教材や学習内容にとどまったものではなく、それらを超えた状況において發揮されるものとして身につけさせる必要がある。そうした教科の学力に対する考え方を表したものが「見方・考え方」という方法的側面に着目した用語であると考えられる。国語科における「深い学び」と「言葉による見方・考え方」との関わりについては、特に次のように述べられている(答申一三二頁)。

「深い学び」の実現に向けて、「言葉による見方・考え方」を働かせ、言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを広げ深める学習活動を設けることなどが考えられる。その際、子供自身が自分の思考の過程をたどり、自分が理解したり表現したりした言葉や、創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面、他者とのコミュニケーションの側面からどのように捉えたのか問い直して、理解し直したり表現し直したりしながら思いや考えを深めることが重要であり、特に、思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにすることなどが重要である。

国語科の「深い学び」においては、学習者自身が「見方・考え方」を働かせた理解や表現をすること、またそうした言語活動を問い直して意識化する過程、すなわちメタ認知の過程が重視されているこ

とがわかる。

三 実践提案の概要

(一) 網川実践の概要

網川和明先生(広島県立松永高等学校)には、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて「生徒と学びのつながり」を築く指導」と題して、高校二年生を対象として、小説教材「ナイン」(井上ひさし)(『新編現代文B』大修館書店)を取り上げて行われた単元(全七時間)の授業実践を中心にご発表いただいた。単元目標は、次のように設定されている。

- ・ 文章を読んで、内容を的確にとらえ、物語の解釈を構築すること
- ・ 文章を味わうことができる。(読む能力 現代文Bイ)
- ・ 文章を読んで、自分なりに解釈を構築しようとする。(関心・意欲・態度)

「物語内容」と「解釈」の概念的理解ができる。(知識・理解) 学びへの関心や意欲の乏しい学習者が多い現状に対し、「生徒と学びのつながり」を深めることを授業の「アプローチ」とし、学習者のテキストに対する関心や疑問の「言葉」を軸に授業を展開するとともに、それらを学習者自身の「解釈」へと深め、自覚的に提示させることを行わせている。特に単元の終末部では、複数の視点から解釈を行う「アナザー解釈」づくりという学習活動を通して、学習者に自分の読みを自分のものとして所有する喜びへと導いている。

そうした授業のアプローチは、ワークシートにもはっきりと表れ

ている。ワークシート①で、学習者が作品に対して感じた「おもしろさ」を記述することからはじめ、②で基本的な作品の展開や語彙・語句を理解させたいうえで、③では、学習者の反応から物語の細部をとらえさせている。また、「解釈」については、⑥で根拠（材料）を明確にしたうえで、別の立場や観点から自分の読みを複数産出することを支援している。

(二) 早野実践の概要

早野賢謙先生（岐阜県立大垣北高等学校）には、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を実現する授業の研究―古典の世界の価値観と学習者の価値観の異動を見つ出す授業を通して―と題して、高校一年生を対象として、伊勢物語「筒井筒」（国語総合古典編「東京書籍」）を取り上げて行われた単元（全六時間）と土佐日記を取り上げた単元（全六時間）の授業実践についてご発表いただいた。「筒井筒」の授業は教材単元として、土佐日記の授業は調べ学習を取り入れた単元として行われた。「筒井筒」の単元計画は次の通りである。

第一次：伊勢物語の概要を理解したうえで、本文を音読し、現代語訳の確認を行う。

第二次：昔男と女の幼少期の場面について、本文を古典文法・古文単語に気をつけて訳し、内容をつかむ。

第三次：昔男を見送る女が歌を詠む場面について本文を訳し、内容をつかむとともに、通い婚と女系制度の社会構造について学ぶ。

第四次：高安の女の歌と男の気持ちが高安の女に戻る場面について、本文を訳し、内容をつかむ。

第五次：元の女と高安の女を比較し、元の女を選んだ理由を考える。そして、選んだ理由が平安時代の「みやび」という価値観に基づくことであることを理解する。

第六次：筒井筒という物語で伝えたかった作者の思いを考えることで、古典の世界についての認識を広げるとともに、古典の世界と学習者の世界をつなげ、異同を読み取る。

こうした展開の中で、早野先生が古典の学習として実現しようとしたのは、学習者の身近な「恋愛」という価値観と、古典作品に描かれた作者や時代による「恋」という価値観の違いについて、作品との対話や学習者間の交流を通して、批判的に考えていくことである。そのために、恋愛漫画と比較したり、学習者自身の恋愛に対する価値観と比較したりする行をさせている。

授業記録には、学習者同士の交流のプロセスが示されている。そこには、学習者が「自分が男だと思って考えれば良いんじゃない？」、「私、もし選ぶんなら」というように、自己を作品の中の人物に置き換えながら、自己の価値観と比べて考える様子が見られる。また、「男が沢山の女と関係をもちます。それがあたりまえの時代。作者はそこに、「ちよつとまで、おかしいんじゃないかね？」って。」という発言には、語り手の提示する価値観を時代背景と関連させて考えようとするプロセスがうかがわれる。

土佐日記の単元は、岐阜県立図書館から土佐日記に関連した本を五〇冊借りて行われ、冒頭部分を契機に、学習者が自ら本を選び、

情報を得て、読み解き、最終的に「土佐日記」新聞を学習者それぞれが完成させるという大胆な展開を持つものである。ここでも、作品を書くという行為を通じて紀貫之の提示した価値観と学習者が対峙する姿が見られたという。

(三) 松本実践の概要

松本誠司先生（広島市立沼田高等学校）は、「読むことの対話的交流を目指す授業―森鷗外『舞姫』の近代を見つめる」と題して、高校三年生を対象として、「舞姫」と丸山真男『『である』ことと『すること』を関連させて取り上げた単元（全一四時間）の授業実践を中心にご発表いただいた。単元の展開は次のようなものである。

第一時 『『である』ことと『すること』の部分読解

グループ学習①（「社会過程」を読み解く）発表

第二～九時 文学史・第一～十段落の読解

グループ学習②（構成の工夫について）発表

グループ学習③（明治青年について考える）発表

グループ学習④（近代的自我とは何か）発表

グループ学習⑤（エリスの手紙をどう読むか）発表

第一〇時 グループ学習⑥（『舞姫』で考えたこと）発表

第一一～一二時 『舞姫』動画の視聴・第一記述（解釈枠使用）

第一三～一四時 第二記述（解釈に対する解釈及び読みの自己評

価）

松本先生の「舞姫」の単元では、いくつかの枠組みを明示的に設定して授業が行われている。一つは、「舞姫」に関する文学研究の成

果と、過去のご自身の「舞姫」実践の経験から導き出された「解釈枠」の設定である。目の前の学習者の読みを大事にししながら、大きくは次のような五つの「解釈枠」（細かくは一七）を予め設定して、学習者に選択させて記述させるという方法を採用している。

①「人物」に関する解釈

②「状況」に関する解釈

③「出来事・事件（エピソード）」に関する解釈

④「展開（クライマックスとその前後の過程）」に関する解釈

⑤「文体（語りの方角として注目されるもの）」に関する解釈

もう一つは、近代日本のあり方をとらえる視点として、二次次に学習した評論教材「『である』ことと『すること』と関連させた読むことを行わせていることである。」「近代精神のダイナミクス」や「社会過程」といった語に注目して、大きく変化する明治という時代をとらえるための枠組みを設定している。

学習活動としては、グループによる話し合いを中心とした協働学習や、学習者の記述した解釈に対する解釈を記述させるなど、読みの交流活動を取り入れ、学習者を主体とした授業を実現している。

四 実践の検討

(一) 協議における論点

三名の先生方は、それぞれ異なる領域や教材を取り上げているが授業実践における考え方や実際の指導のプロセスには、共通する点が多く見られる。

- ・あくまで学習者の読みを軸に学習を構成している点。
- ・一方で、学習の媒介としてのテキストが提示する問題を丁寧に取り上げている点。

・学習者同士の交流を重視し、そうした学習活動を授業過程に取り入れていること。

・学習者自身が読みを表現することを重視している点。

・これらを通して、読みや学習の深まりを実現している点。

これらの共通点はいずれも「主体的・対話的で深い学び」という枠組みでとらえられるものと考えられるが、こうした実践に対して、協議においては、それ以外にもさまざまな観点から質問や意見が出された。ここでは、それらを要約的に示す。

- ・綱川実践において、教科書が想定する「友情物語」という教材価値や「ナイン」という作品そのものと心理的な隔たりの大きい学習者に対してどのように対応したか。
 - ・国語の授業において、テキストや学習と学習者の人生を結びつけることについてどう考えるか。
 - ・三者の実践において、「言葉による見方・考え方」からとらえた学習の意味はどのようなものか。
 - ・早野実践において、土佐日記の調べ学習の深まりはどのような点に見出すことができるか。
 - ・松本実践において、評論と小説を関連させて読むことは興味深い点だが、「『である』ことと『する』こと」における「近代」とらえ方に対する批評も必要ではないか。
- 三つの授業実践の共通点、協議において出された論点をふまえ、

ここでは先に見た「言葉による見方・考え方」という点からもう少し検討を加えたい。

(二) 「言葉による見方・考え方」からの検討

a 自分の思いや考えを深める

三つの授業実践の共通点として挙げたように、外から与えられる知識としてではなく、学習者自身による（綱川先生の言葉を借りるなら「所有する」）読みからスタートした読み深まりが見られた。

b 対象と言葉の関係

例えば「ナイン」においては野球や場所について、「舞姫」においては明治という時代について、「筒井筒」においては通い婚について、本文の表現や描写と対応させる形で、それらをイメージさせたり背景的な知識として理解させたりしている。ただ、実践において、対象について現実の場所や出来事、時代として理解させる際、評論教材や図書館から借りた本を用いて読み取らせていたように、国語科の学習においては、直接認識できる対象は限られていて、別のテキストや言葉を媒介として理解するという場合が多い。また、そのように他のテキストを通して、当該のテキストの理解を深めるということは、身につけるべき読みのスキルでもある。

c 言葉と言葉の関係

言葉と言葉の関係については、一文や同一のテキストの中のことをばを関係づけてとらえる場合だけでなく、前述したように、他のテキストのことばと関連づけて理解する場合は重要な点と思われる。テキスト内の言葉と言葉の関係を理解する際も、自分の

解釈と他の学習者の解釈との関係を考えることで理解や解釈が深まることが報告されていた。eの「関係性を問い直して意味づける」にあるような思考のプロセスがここにも見出される。

d 言葉の意味、働き、使い方等への着目

これらは、どの授業においても指導されていたことであるが、松本実践においては、「解釈枠」として明示的に設定されていたこと、さらには、生徒に先に枠を選ばせて解釈を記述させていたことが注目される。学習者の感想や読みを後から枠付けることはしばしば行われるが、実践の積み重ねから、こうした指導方法を構築した点も興味深い。中学校あるいは高校三年間において、こうした解釈枠が生徒の「見方・考え方」として定着するようなカリキュラムとしての指導のあり方の探究へもつながっていくであろう。

e 関係性を問い直して意味付ける

三者の授業実践それぞれにおいて、「問い直す」ことが行われているが、その方法にはそれぞれの特徴が見られた。綱川実践では、「アナザー解釈」として個人の中での問い直しが意図されていた。早野実践では、話し合いの過程がその機能を果たしていた。松本実践では、「記述」を読み合ったり、書き合ったり、第一、第二と書き重ねたりすることが行われていた。国語科の学習の本質は、言葉を「問い直す」ことにあるが、その方法はさまざまに設定できる。

五 おわりに

「アクティヴ・ラーニング」を一つのキーワードとして取り組まれ

てきた最近の授業改善は、必ずしも一過性のものとは言えないということを述べたが、本学会では、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が先生方によってこれまでずっと追究されてきた。今回の協議会も、そうした長い取り組みの中に位置づけられるものである。とは言え、それは同じことの繰り返しではない。学習者の状況や実態には、変化が見られる。また、今後は、特に高等学校において、国語科という教科の枠組みが大きく変わろうとしている。さらに追究を続け、共有していきたい。

(広島大学)