

深い〈学び〉を構築する国語科授業づくりに関する研究

—『莊子』「応帝王第七」「渾沌」を教材として—

井上 泰 古田 尚行 竹村 信治 佐藤 大志

Abstract:本稿は、「深い学び」を構築する国語科授業づくりの内実や方法を明らかにするために行った研究の成果をまとめたものである。本研究では、まず国語科特有のものとされている「言葉による見方・考え方」を働かせることに注目し、その具体を、『莊子』「応帝王第七」「渾沌」を教材として探っていた。これまでの学習とは異なった言葉（「人皆」と「此獨」）に着目することで、近現代の社会的、文化的な問題や社会や集団の中で生きる個の問題に対する、学習者の「思いや考え」を深めることができることが明らかとなった。

1. はじめに—深い学びとは何か

次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）が求められている。しかし、その求められている授業のかたちが、あまりにも漠然としすぎていて、どのように授業を改善していけばよいのかと疑問に思うところでもある。本研究は、そのような疑問を出発点とし、具体的にどのように授業をつくっていけば、「深い学び」が構築されるのかを明らかにすることを目的として進められた。

では、「主体的・対話的で深い学び」とは、どのような学びなのだろうか。主体的も対話的も重要な概念ではあるが、本研究では、まずは「深い学び」に注目した。

では、「深い学び」は、どのように定義づけられているだろうか。

「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）」（中央教育審議会、平成28年12月21日、第109回総会）の補足資料「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）」（13頁）には、「深い学び」が次のように記されている。

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、問題を見いだ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」が実現できているか。

「深い学び」という語からは、例えば、教材本文への深い理解や深い読みといったことがイメージされるが、上記を読むとそれだけとは言えない。例えば、「知識を相互に関連づけてより深く理解したり」とあるように、深い理解だけでなく、「知識を相互に関連づけ」ることといった方法、まさに「学びの過程」をも含めたものが「深い学び」とされている。「情報を精査」することや「問題を見いだす」こと、そして「思いや考えを基に」することが、「深い学び」においては重要なのである。

また、そうした方法だけでなく、「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら」ともある。各教科の「見方・考え方」を働かせることが、深い学びの前提として位置づけられていることが分かる。この「見方・考え方」を働かせることがまずは「深い学び」を生み出す基本とされていることを確認しておきたい。

では、国語科において「見方・考え方」を働かせるとはどういうことだろうか。

2. 国語科における見方・考え方

では、国語科における「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』」とはどのようなものだろうか。次期学習指導要領、国語科の目標に「見方・考え方」が、次のように組み込まれている。

▼次学習指導要領

第2章 各教科

第1節 国語

第1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、思考力や想像力を養う。
- (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。

(傍線は引用者)

国語科における「見方・考え方」を働かせるとは、傍線部にあるように、「言葉による見方・考え方を働かせ」ることである。そして、そのことが目標の前提ともなっている。

では、「言葉による見方・考え方」とはどのようなものか。この「言葉による見方・考え方」は、次資料「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」の「各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ」をみれば分かるように、国語科特有のものとして考えられている。「言葉による見方・考え方」が、国語科特有のものか、また国語科で問題となる見方・考え方は、「言葉による」ものだけなのか、もう少し検討が必要だと考えるがここでは措いておく。さて、肝心の「言葉による見方・考え方」だが、資料では次のようにまとめられている。

▼次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ 別紙

別紙1 各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ

言葉による見方・考え方

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。

(傍線は引用者)

二重傍線部「自分の思いや考えを深める」ことを目的として、傍線部「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」が「言葉による見方・考え方」とされている。

深い学びが実現されるためには、学習者が、テキストのどのような言葉に注目して読んでいくのかということと、テキストを読むことでどのような思いや考えが深まっていくのかということとの2つが焦点となっていくのである。

では、具体的にどのような教材の、どのような言葉に着目することで、学習者のどのような「思いや考えを深める」ことができるのだろうか。

本研究では、『莊子』「応帝王第七」「渾沌」を教材とした実践とその分析を通して、その具体を探っていった。

3. 教材分析1—「渾沌」の読まれ方

まずは、本文、書き下し文、通釈を提示する。

○『莊子』「応帝王第七」 南海之帝為儵、北海之帝為忽、中央之帝為渾沌。儵與忽時相與遇於渾沌之地。渾沌待之甚善。儵與忽謀報渾沌之德。曰、「人皆有七竅以視聽食息、此獨無有、嘗試鑿之。」日鑿一竅七日而渾沌死。	○書き下し文 南海の帝を儵と為し、北海の帝を忽と為し、中央の帝を渾沌と為す。儵と忽と時に相與に渾沌の地に遇ふ。渾沌之を待つこと甚だ善し。儵と忽と渾沌の徳に報いんことを謀る。 曰く、「人皆七竅有りて以て視聽食息す。此れ獨り有る無し。嘗試に之を鑿たん。」と。 日に一竅を鑿ちしに、七日にして渾沌死す。
--	---

○通釈

南海の帝を儵といい、北海の帝を忽といい、中央の帝を渾沌という。

儵と忽とがあるとき渾沌のところで出会った。渾沌が心からもてなしてくれたので、儵と忽は渾沌の恩義に報いる相談をした。

「ほかの人には誰にでも七つの穴があって、それで見たり聞いたり、食べたり息をしたりしているが、あの人にはそれがない。ひとつ穴をあけてみよう。」

毎日、穴を一つずつあけていったところ、七日目に渾沌は死んでしまった。

では、「渾沌」は、国語科の授業において、どのように読まれることが多いだろうか。ここでは、「渾沌」の読まれ方について確認しておきたい。

結論から言うと、本話は、『莊子』の思想を伝えるものとして読まれることが多い。

筑摩書房の教科書『古典B 漢文編 改訂版』（平成29年2月28日検定済）には、学習の手引きである「読解」に、次のようにある。

▼『古典B 漢文編 改訂版』157頁

読解 1. 7つの穴を開けられた時、「混沌」（155・2）が死んでしまった理由について話し合いなさい。

この問いに対する解答について、指導書には次のようにある。

▼『筑摩書房版 古典B 学習指導の研究 漢文編 第2部』385頁

解答例

感覚によって物事をより好みすることを覚えてしまったら、すべてをあるがままに受け入れるという『無為自然』の道を失ってしまうから。

「七竅」、つまり、目や鼻、口や耳といった感覚器官をもったことによって、「混沌」は物事の区別を行い、すべてをあるがままに受け入れられなくなってしまったというのが解答である。そして、この解答は、老莊思想の「無為自然」という考え方への理解につながっている。もちろん、「七竅」という言葉に着目すれば、そのよ

うに読むことは妥当である。対立や区別、分化といった儒家の主張と、対立や区別、分化のない、無為自然な状態を理想とする道家の主張との対立が、寓話として表現されているだろう。

しかし、本話で問題にされているのはそのことだけだろうか。他の言葉に注目することによって、儒家と道家の思想上の対立とは、また少し異なった問題について考えていくことはできないだろうか。

4. 教材分析2—「人皆」と「此獨」という対比構造

では、「七竅」以外のどの言葉に注目すれば、どのような思いや考えを深めることができるだろうか。

例えば、「儵」と「忽」の言葉にある「人皆」と「此獨」という対比構造に注目するのはどうだろうか。

▼本文

曰、「人皆有七竅以視聽食息、此獨無有、嘗試鑿之。」

（傍線は引用者）

「儵」と「忽」は、人には「皆」、「七竅」があり、「渾沌」には「獨」りそれが無いのだから、「七竅」を与えようと考えた。「皆」にあって、「獨」りないから与える。この構図には、社会と個やマジョリティとマイノリティの問題、また他者理解や他者との共生といった他者に関わる問題も示されているのではないだろうか。人には「皆」有るからといって、「獨」りないことを問題と考え、「渾沌」の思いや考えを聞くことなく、与えていく。そこには、「皆」の側の、自分たちのあり方を無自覚のうちに相手よりも優れていると考えている様子や自分たちのあり方を疑わず、絶対視している様子をうかがうことができる。また、同時に「獨」という他者を理解し、認めようという姿勢が欠けていることもうかがえる。

さらに、その与え方、同化のさせ方に注目すると、それが暴力的であることも問題にされているように思う。そもそも、自分たちと同じ存在にするために「鑿」って穴をあけるという方法は痛々しく、まさに暴力そのものである。また、「渾沌」は中央の帝である。その「渾沌」を目指して、南から「儵」が、北から「忽」が

やってきた。そのように考えると、「儻」と「忽」とが、寄ってたかって「渾沌」に穴をあけていったようにも読める。「渾沌」の立場からすれば、逃げ場がないという状態であったろう。ちなみに、「儻忽」という熟語があり、それは「すみやかに。突然に。」という意味を表す。その意味を踏まえれば、「儻」と「忽」の行為は、突然やって来て、すみやかに行われたものであるとも理解できそうである。そこに、「渾沌」の様子を見たり、「渾沌」の考えや思いを聞く姿勢や時間はなかったのだろう。

ところで、そうした行為は、「渾沌」の「徳」に対する「報」としてのものであった。自分とは異なるもの、つまり他者を歓待した「渾沌」と、他者を一方的に同化しようとした「儻」と「忽」との違いも、そこには示されているように思われる。

このように、「人皆」と「此獨」という対比構造に注目することによって、「儻」と「忽」の「皆」の側のあり方を疑わずに、それをもって、「獨」を、他者をまなざし、判断し、そして、その声を聞くことなく自分たちに同化していくといった、個やマイノリティ、他者の存在を無視した暴力的なあり方が、浮き彫りになってくるだろう。

では、こうした問題は、本話や古代中国に限った話だろうか。そうではないだろう。例えば、作家の金原ひとみは、自身の育児について振り返って、

以前は「子どもと離れたい」と感じると同時にそれに対して罪悪感が芽生えて、「なぜ自分はこんなふうに思ってしまうのか」「こんなことを思うべきでないのに」と苦しんでいました。振り返ると、こういった内面化された価値観が、一番自分を傷つけていたと感じます。

と語り、さらには、

つい数ヶ月前、6年ぶりに日本に本帰国しました。育児に限ったことではありませんが、日本は「こうでなきゃいけない」という、モラルを装ったマジョリティの価値観が横行し過ぎている気がします。統制の行き届いた社会は便利で安全、快適ですが、その快適さはどんな犠牲のもとに成り立っているのか。またそれによって、気づかないうちに自分のどんな部分が

蝕まれているのか。日本の快適さに浸りながらも、考えていかなければならないと自戒しているところです。

と語っている。（『暮らしの手帖』97号、株式会社暮らしの手帖社 2018年11月25日、123頁）

自身の内面化した日本の〈育児〉観に苦しんだという経験とともに、現代の日本社会においては、「マジョリティの価値観」が、「モラルを装い」、「横行し過ぎている」との指摘とそこで生きることによって「自分」のどんな部分が蝕まれていくのか考えていかなければならないという自戒が述べられている。

このように現代社会においても、「マジョリティの価値観」が無批判に流通し、それによって「自分」、つまり個やマイノリティの人たちが傷ついている可能性は大いにある。

中学生や高校生は、社会や集団といった「マジョリティの価値観」のなかで、自分がいかに生きるか、いかに在るかを模索していく時期にあたる。〈社会と個〉、〈集団と個〉をめぐる思索を深めていく中・高校生にとって、『莊子』で差し出されている「皆」（社会やマジョリティ）の「獨」（個やマイノリティ、または他者）への暴力的なあり方への批判（＝『莊子』の見方・考え方）は、その思索を深める一助となるだろう。社会・集団と個とのあり得べき関係とは何かといった問い、社会からの自分へのまなざし、またそこから展開して、自分のマイノリティや他者へのまなざしとは何かといった問いのもと、『莊子』を読み、その問いの答えを考えていくことは学習者にとって有意義なことではないだろうか。

5. 実践の振り返りと分析

ここでは、上述の教材観に基づき、高校1年生に対して行った授業実践について述べる。授業の展開は次に示した通りである。

【授業展開】

〈第1時〉

- ① 範読・音読・書き下し文作成
- ② 読解1—「七竅」とは何か（目鼻口耳・人には皆あるもの）
- ③ 読解2—「渾沌」はなぜ死んだのか
- ④ 補足資料配付—本話は寓話であり、儒家の主張を批判しているものとして読めることを

確認。

〈第2時〉

①〈区別〉について考える一日常生活や社会における区別を探す

②「人皆」と「此獨」という対比構造に注目して本文を読み直す。

「人皆」と「此獨」という言葉から導き出される問題について考える

〈第3時〉

①考え出された問題の確認とそれを踏まえてのまとめ

以上のような展開で授業を行った。次に学習者の反応について振り返る。

〈第1時〉③では、学習者からは、「渾沌は、渾沌（カオス）であるのに、目鼻口耳を持つことによって人という存在になってしまったから。」という解釈が出された。④で資料を配付し、寓話であることを伝える前に、学習者は本話が何かしらの意味を表現しているものとして読んだようだ。また、素直に「痛いから」などの反応もあった。もちろんあまりに痛々しい表現は話題にしにくいですが、しかし、「儻」と「忽」の暴力性につながる解釈でもある。③時点では大きく扱わなかったが、寓話ということに拘らずに、こうした解釈も問題にしながらかいていくことも大事だろう。

〈第2時〉①では、制服や学校、男女、先輩と後輩、大人と子どもなどの意見が出された。こうした意見をもとに区別とは何かや区別は絶対的なものなのか、区別がなくなったらどのような世界になるかなどを問いかけ、考えさせた。

〈第2時〉②では、「『皆』に有って『獨』り無いからといって、『皆』に有るものを与え、結果『獨』の存在が失われる、そのような話から、思いつく問題にはどのようなことがあるだろうか？」という問いで、問題を書かせた。テキストの差し出す「皆」の「獨」への暴力的なまなざしへやあり方への批判を、学習者が理解できているのかや現代のどういった問題として理解するのか、理解できるのかを問うために、このように問うた。学習者が書いたものには、次のようなものがあった。考えた問題領域ごとにまとめて提示する。なお、下に引用したものは、1クラス（全40人。うち男子20人、女子20人。）の中から選んだものである。

1 〈生活〉・〈文化〉・〈言語〉

①発展途上国に先進国の技術や資金を与えて発展させて、先進国と同じようにさせようとするすることで、伝統的な生活や文化、言葉などが失われること。

②少数派の言語や文化が英語や中国語などの大多数の人々が用いる共通言語や文化に染められてしまうということ。

③先住民の地を開拓し、言語や文化を統一すること。日本だったら北海道や沖縄を併合することでアイヌの人々や琉球の文化は失われつつある。

④建築物や道路などが古風な街を都市化して、その街の雰囲気や特徴が失われるように、唯一なものや特別なものが、ありふれたものを与えられることによって個性を失ってしまう問題があると思う。

2 〈性〉

①世の中にはたくさんの方がいます。人はみなそれぞれ考えていること、宗教、性格など全く異なっています。それは皆承知であるので何も言われません。しかし、「性」はどうでしょう。生物学的に男と女の区別があって、人々はそれに従いますが、中には自分の心と合わない方がいます。その人たちは性別の常識を与えられる、というよりおしつけられます。これはその人の自尊心を傷つけ、個性を失います。このように現代では与えてあげるよりむしろおしつけられて自分の存在を失うこの方が多いように感じます。

②LGBTに対する社会の対応、反応はよろしくないと思った。「同性愛者」という言葉で区別されている。世界では同性婚が認められている国もあるので、LGBTの人でも何不自由なく暮らせる社会に少しずつ近づいているのかなと思う。

③トランスジェンダーやLGBTの人たちは、区別（差別）されることで苦しむ例の一つかなと思います。理解がある人はもちろんいるけど、少なくとも日本ではあまり受け入れられていないように思うので、それを苦しめている人たちは少なからずいるんじゃないかなと思いました。恋愛は自由だし、LGBTなどの考え方が受け入れられてないのは問題だと思いました。

④私はLGBTが挙げられると思う。同性の人

を好きになったり、体と心の性が一致しなかったりする人々が「獨」、異性を好きになる人々が「皆」という社会構造のように思える。一部で対応できているが、法において同性婚を認めないことや体の性にあった制服を着なければならぬことなど、今の社会は「獨」の存在をあまり受け入れない社会だと思う。

- ⑤結婚していない仕事をバリバリしている女の人に「女の人にとっての幸せは結婚と子供」というような古い考えを押しつけること。「獨」の存在が失われるわけではないが、これからの時代、働く女の人も増えるだろうし、幸せというものは人それぞれ異なるはずなのに、昔から女性は結婚して妊娠して退職という人が多かったことにより、その考えを押しつけることは良くないと思う。

3 〈教育〉

- ①日本では小学校から高校まで全員同じ教育を受けさせられるが、それによって個人の特徴を伸ばせず、同じような人間を大量生産してしまう。
- ②幼い頃から「正しい」と言われることばかりをすることで、自分で考えて行動しなかったり、「美しい」と言われる絵を描くように誘導されることで、一見それらはとても社会的に受け入れられやすいようだが、個人としてはあまり尊重されていないのではないか。
- ③例えば、すごく個性的な画家がいて、毎回誰も思いつかないような絵を描くのだけれど、周りの人から一般的な芸術を教え込まれたり、美術を習ってしまったら、以前のような個性をなくし、平凡な絵しか描けなくなってしまったりするのかなと思った。こういう場合、たいてい大衆派は良かれと思って自分の思う善を押しつけるのでタチが悪いと思う。

4 〈常識〉（一般的な考え方）

- ①いじめが考えられる。たまにニュースで何らかの持病があって体育ができない子が、教師や周りの生徒から、強制的にやらされ、最悪の場合、死にいたるといふのを報道している。このように、一人だけ「ない」「できない」ことを無理に、一般的な考えで押し切ってしまうのは、だめだと思った。

以上のように出された問題は複数にわたる。

1 〈生活〉・〈文化〉・〈言語〉は、近代化や植民地の問題、また、先進国と発展途上国の問題である。まさに暴力の問題である。

2 〈性〉は、特にLGBTの問題が取り上げられていた。おそらく学校の現代社会の授業などでも学んできたことであろう。後で述べるように、この問題は、個の〈心〉や〈生〉をめぐる問題として、学習者は理解している。

3 〈教育〉と4 〈常識〉は、ある価値観や常識を教えるといった点で共通している。教育というシステムの問題点をついている。おそらく学習者自身が教育というシステムの中で、身をもって感じ、考えていることであろう。

その他、スマホという記述も複数あった。「皆」がスマホをもっているから持つことによって、「獨」が失われるというものである。確かに、世間の風潮に流されてしまうという問題は捉えているが、それを“押しつける”という暴力的な関係性は捉えられていないものと判断した。

さて、改めて学習者の書いたものを見てみると、各問題領域において社会で流通している多数派の価値観や考え方を、少数派の人や物事、または個に押しつけるという構図は捉えられている。特に、2の④の学習者は、「皆」と「獨」という言葉を使い、LGBTという「獨」が認められない「社会構造」を見つけ出し、指摘している。

また、“押しつけ”という言葉で、一方的に与えるという暴力的な関係性に言及しているのは、2の①と⑤、4の①である。特に、2の①は、「これはその人の自尊心を傷つけ、個性を失います。このように現代では与えてあげるよりむしろおしつけられて自分の存在を失うこの方が多いように感じます。」とあるように、押しつけられた側の「自尊心」が傷つけられるという問題や「自分の存在を失う」といった、人間が生きていく上での根源的な問題について言及している。ある価値観が押しつけられるといった事態は、このように〈心〉や〈生〉をめぐる問題なのだとして改めて認識させられるし、そのように高校1年生の学習者が捉え、考えていることも分かる。やはり社会や集団のなかで、自分の存在というものを感じ、考えているのだろう。

以上みてきたように、「皆」と「獨」という

対比構造に注目することによって、近現代の社会的、文化的な問題や社会や集団の中で生きる個の問題について考えることができると言える。そして、学習者はそのような問題について学校の学習の中で、または日常生活の中で、学んだり、感じ考えたり、または、そこから「今の社会」・「現代」をみつめ、批判的に思索しているとも言えるだろう。こうしたことから、「皆」と「獨」という言葉に注目し、『莊子』の見方・考え方を読んでいくことは、学習者にとって意義のある学習になると言えるだろう。

〈第3時〉では、上記の記述をまとめとして提示した。授業時間の都合上、授業では、出された問題について確認し、授業者が『莊子』の見方・考え方は、古代中国の思想的な話にとどまらないこと、そしてそのような見方・考え方をどう思うかと問いかけて終わった。したがって、残念ながら、学習者が『莊子』の見方・考え方をいかに評価するのか、社会と個との関係はどう在るべきと考えるのか、または、今回の学習をもとに何をどう考えていきたいかといったことを考えていく時間がとれなかった。つまり、『莊子』を読み、どのように自分の思いや考えを深めていくのかといった時間が十分にとれなかったのである。この点については、今後の課題としたい。

さて、このように今後の課題も残っているが、ひとまず、上述のことをもとに、『莊子』「応帝王第七」「渾沌」の学習において、言葉による見方・考え方を働かせるとはどういうことかについてまとめておきたい。

改めて、資料から「言葉による見方・考え方」について確認する。

▼次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ 別紙

別紙1 各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ

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。

上記の定義を使い、今回の学習をまとめると次のようになる。

（〈社会や集団と個〉や〈マジョリティとマイノリティ〉の関係について、または、〈他者理解〉や〈他者との共生〉についての）自分の思いや考えを深めるため、言葉（「人皆」）と言葉（「此獨」）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（「皆」と「獨」との関係性）を問い直して意味付けること。

このように「言葉による見方・考え方」を働かせることについてまとめることができるだろう。

6. 深い学びに向けて—今後の展開

これまで、具体的に「言葉による見方・考え方」を働かせることとはどういうことかについて考えてきた。では、「言葉による見方・考え方」を働かせながら、深い学びへとつなげていくにはどうすればよいだろうか。

改めて、「答申」の補足資料「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）」の記述を確認する。

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、問題を見いだ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」が実現できているか。

既に述べたことだが、各教科の「見方・考え方」を働かせながら行う、いくつかの学習が想定されている。ここでは、その中から「知識を相互に関連付けてより深く理解」することについて考えたい。

上述のように「言葉による見方・考え方」を働かせながら『莊子』を読んだ後で、「知識を相互に関連付けてより深く理解」することが、深い学びの実現につながっていくと考えられる。では、どのような知識を相互に関連付けていけばいいだろうか。

例えば、以下のようなテキストを読んで、それらの内容を相互に関連付けて、〈社会や集団と個〉や〈マジョリティとマイノリティ〉の関

係について、または、〈他者理解〉や〈他者との共生〉について、「深く理解」していくことはできないだろうか。テキストを読んで考えさせたいテーマごとに整理して提示する。

(1) 〈社会〉とは何か

○池田晶子『14歳からの哲学 考えるための教科書』（「12社会」項，79頁～85頁。トランスビュー，2003年。）

社会とは、複数の人の集まりという単純な定義以上のものではなく、支配的な観念によってその集団は支配されている。「みんな」って誰のことで、「みんな」が言っていることが、君の言うことややることにならなければならない理由はなく、社会通念を見抜いていけるようになろうと述べている。

(2) 〈ジェンダー〉や〈常識〉とは何か

○渡辺裕「トロンボーンを吹く女子学生」（『精選 国語総合 現代文編 改訂版』，筑摩書房）

楽器のイメージには男女の性差が分かちがたく結びついているということを話題にし，19世紀に確立した良妻賢母思想・良妻賢母イデオロギーが今日まで人々の中で内面化され，生き続けてきたこと，そしてそれが現在崩れつつあることを述べている。

○荻谷剛彦「隠れたカリキュラム」（『高校生のための現代思想ベーシック ちくま評論入門 改訂版』，筑摩書房，2015年）

学校生活を通じて学ばれる「隠れたカリキュラム」は，社会で「あたりまえ」とされるような考え方や行動の仕方を生徒に身につけさせる。しかし，「あたりまえ」はたくさんの考え・行動の仕方の可能性の一つに過ぎず，もしかしたら排除された方にこそ新しい道を切り開くきっかけが潜んでいるかもしれない。「あたりまえ」を疑い，区別の仕方を変えてみれば，自分と世界との関係も変わってくると述べている。

(3) 〈社会と個〉とのあり得べき関係とは何か

○鷺田清一「〈わたし〉のいる場所」（『精選 国語総合 現代文編 改訂版』，筑摩書房）

現代社会で問題となっている〈アイデンティティ・クライシス〉について，歴史的な経緯を述べるとともに，〈わたし〉という個は，〈わ

たしたち〉の社会的な組織のなかで編まれつつ，その得意な点としてかたちづくられるのだから，〈わたしたち〉というつながりのためにいったい何ができるか，その寄与のあり方を，父や母として，また市民としてみずから模索することが必要だと述べている。

(4) 〈他者〉（異文化）を理解するとはどういうことか

○岡真理「開かれた文化」教科書教材（『精選 国語総合 現代文編 改訂版』，筑摩書房）

「異文化」を理解するということは，丸ごと肯定するのではなく，細部を越えて理解し合うことであり，そのことで批判も含めた対話が，他者とのあいだで可能になる。また，自文化に対する批判的な自己認識を欠落させた視線が，かつての帝国主義につながったのだから，反・自文化中心的文化相対主義に基づいて，異文化を理解し，新しい普遍性へと開いていくことが必要だと述べている。

このほか，〈他者〉といかに向き合うか，共生していくかといった問題は，小熊英二『単一民族神話の起源—「日本人」の自画像の系譜』（新曜社，1995年）や齋藤純一『公共性（思考のフロンティア）』（岩波書店，2000年），齋藤純一『自由（思考のフロンティア）』（岩波書店，2005年），最近では，東浩紀『ゲンロン0 観光客の哲学』（株式会社ゲンロン，2017年）や重田園江『隔たりと政治—統治と連帯の思想』（青土社，2018年）などが，もちろん教材化していかなければならないが，教材としての可能性があり，また授業構想の参考ともなるだろう。

以上のようなテキストを組み合わせ，相互に関連付けて思索していくことによって，問題について「深く理解」していくことができるのではないだろうか。

7. おわりに

「深い学び」は，どのような授業を通して構築されていくのか。具体的な教材や授業を通して考えてきた。

「深い学び」が実現されるためには，まずは，前提とされている「言葉による見方・考え方」を働かせることとは何かについて考えなければならない。本研究は，『荘子』を教材として具

体的に考えてきた。実践を通して明らかになったように、「人皆」と「此獨」という言葉に注目することによって、儒家と道家の思想が拓く問題とは異なった問題、つまり、高校1年生にとって、より身近で大きな問題や歴史的、社会的、文化的な問題について考えていくことができる。

さらに、実践はできなかったが、「深い学び」を実現するために、テーマに関わる複数のテキストを読み、読み取った内容を関連付けていくことについても提案してきた。今後は、こうしたテキストを組み合わせる実践や分析を行っていきたい。

次期学習指導要領の施行は、中学校が2021年から全面実施、高等学校は2022年から年次進行で実施となっている。移行期間は、中学校が2018年、高等学校は2019年からである。新しい指導要領の実施に向けて、新たに教材も発掘され、提案されていくだろう。本研究もその一つとして位置づけられたい。また、今後も教材を発掘し、提案していきたいと考えている。

最後に、本研究では、「主体的」「対話的」という概念をおいて、議論してきた。次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が謳われている。では、具体的に「主体的」「対話的」とはどういうことで、どのような可能性があるのか。そういったことも含めて、今後の課題としたい。

引用（参考）文献

1) 「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）」

www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397727_001.pdf

2) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）〈別紙一覧〉

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580_2_3_1.pdf

3) 『莊子下』（新釈漢文大系8、明治書院、1967年）

4) 『古典B 漢文編 改訂版』（筑摩書房。平成29年2月28日検定済）

5) 『筑摩書房版 古典B 学習指導の研究 漢文編 第2部』（385頁。筑摩書房）

6) 金原ひとみ「無題」（『暮らしの手帖』97号、123頁。株式会社暮らしの手帖社、2018年11月25日）