

「主体的・対話的で深い学び」をいざなう条件

——学びの「つながり」意識を教師が意図的に育てる——

山元 隆春

一章名

このたびの研究協議の「趣旨文」は次の通りであった。

2017年3月に小学校・中学校の次期学習指導要領が告示されましたが、それに続いて、2018年3月には高等学校の学習指導要領も告示されました。「主体的・対話的で深い学び」は「社会に開かれた教育課程」をつくる三つの柱の一つとして、依然重視されており、次期学習指導要領の改訂に関わった田村孝氏の『深い学び』（東洋館出版社、2018年4月）では「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」について次のように述べられています。

・「主体的な学び」とは「学習者としての子供自身が自らの学びをコントロールできること」であり、その学びについては「授業の導入における「課題設定」と「見通し」、終末における「振り返

り」に意識を向けたい。

・「対話的な学び」は「学習のプロセスを質的に高めていくとともに、他者と力を合わせた問題の解決や協働による新たなアイデアの創造が求め」るものであるため、「異なる多様な他者との学び合いを重視すること」が大切になる。

・「深い学び」では「問題を解決するプロセス」「解釈し考えを形成するプロセス」「構想し創造するプロセス」等、授業者も学習者も、従来なされてきた以上に「学びのプロセス」に自覚的になるようにする必要がある。「深い学び」の実現のためには、「身に付けた知識や技能を活用したり、発揮したりして関連付けること」「明確な課題意識をもった主体的で文脈的な学びで知識や技能のつながりを生むこと」「情報としての知識や技能を対話によってつないで再構成する処理場面の活性化」「学習活動を振り返り、体験したことと収集した情報や既存の知識とを関連させ、自分の考えとして整理し意味付けたり、それを自覚したり共有したりすること」等が大切である。（『深い学び』pp.182-24の内容を要約。）

「協働」「学び合い」「学びのプロセス」「関連付ける」「つながり」「活性化」「意味付け」「自覚」「共有」といった鍵概念は、本学会での皆様の実践報告や研究協議において重んじられ、探究がなされてきたことと、重なっています。2018年(第59回)の研究協議のテーマとした「主体的・対話的で深い学び」がどのようなものであるかということは、依然として議論を進める必要があります、教育現場で試行を続けながら、その内実を探っていくかなくてはなりません。とくに高等学校については、必修修科目が「現代の国語」「言語文化」、選択科目が「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」と大きく変わりましたが、学習指導要領解説の「国語編」も2018年3月末に刊行され、授業づくりの参考になる資料が少しずつ出版され始めました。いましばらくは、このテーマに取り組むために必要なことを、これまでの授業経験をもとに協議したいと考えます。そこで、2019年(第60回)の研究協議では、テーマを、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」(2)と設定し、2018年に引き続き新しい教育課程における国語科授業の姿を探りたいと考えました。今後の国・各都道府県・政令指定都市における教育改革の動向を見据えながら、これからの日々の国語教育実践について協議していききたいと思います。

「主体的・対話的で深い学び」は「社会に開かれた教育課程」をつくる三本の柱の一つであり、これが次期学習指導要領の非常に重要な語句であることは改めて言うまでもないことなのかもしれない。

しかし、「主体的・対話的で深い学び」をどのようにすれば実現でき、また、生徒たちがこの「学び」を達成し得たことをどのように見極め、そしてこの「学び」を通して「社会」をいきるための何をも身につけることができたのかを把握し、彼らの「学び」の成果となお残る課題をどのようにフィードバックすればいいのか、ということについては、わたくしたちの手に委ねられている。研究協議登壇者である世良裕紀子、神部智、真木昭久の三氏は、それぞれの立場から、このような課題に取り組んだ。

二 生徒のなかで学びの「つながり」意識が「深い学び」をいざなう

世良裕紀子氏は、田村学氏による「知識・技能」が関連付いて構造化されたり、身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かうこと」という「深い学び」についての定義を踏まえ、「知識や場面が相互に「つながり」をもつことで、「深い学び」に迫ることができるとはならないか」という課題意識を持ち、それを自身の中学二年生に対する実践に基づいて考察した。

2019年7月までに実施した合計19の単元の学習記録に基づいた報告であったが、「表1 温品中学校2年生前期の単元計画」には、簡潔な言葉でその全体像が示されている。そこからは、世良氏の明確な見通しのもとに単元計画が綿密かつ周到に準備されていることがわかる。

世良氏が重視したのは単元間の「つながり」であった。それぞれ

の単元で学んだ知識を学習者のなかにどのように「構造化」していくのかということに目を向けている。その営みのなかで見出されたのが「つながりのもたせ方の質的な異なり」である。「①題材は異なるが、似た活動の中で知識・技能を活用しているもの」「②似た活動だが、発展的な場面で知識・技能を活用しているもの」「③まったく違う活動の中で、知識・技能を活用しているもの」という三つの「構造化」のパターンを見出している。これは学習者の「知識の構造化」が自立していく階梯（それを「深まり」と呼んでいいのかもしれない）を示していると言ってもいい。

論考の後半に示されている「既習事項とのつながりに関する事例」では、彼・彼女たちが既に学んだことをどのようにして新たな学びにいかしているのかということの実際が、学習中の生徒たちの言葉によって明らかにされている。世良氏の主張は次のような言葉に集約されている。

このように、既習事項と意図的につながりをもたせて単元を構想することで、学習者自身の気付きを促し、知識の構造化を経て「深い学び」の獲得に近づくことができるという成果が得られた。さらに、意図しない場面でも、困難な状況を打開するために学習者自身が、既習事項とつながって考え、知識を構造化して「深い学び」を獲得する姿も捉えることができた。稿者は、意図的に単元につながりをもたせていくことは、学習者Aのように授業者の意図を超えて、自分自身で学びをつなげていく学習者を育むことにつながるのではないかと考える。

「学習者A」のような学び」を一人でも多くの生徒が果たしてい

くことによって能動的に学ぶ共同体ができることになる（世良氏のクラスは既にそうなっている）のだが、重要なのは「単元につながりをもたせていく」教師の「意図性」である。その「意図性」が学習者の「知識の構造化」の起点になるということを世良氏は教えている。

三 理解方略の獲得過程と表現者の選択行為の意識化

世良氏の言う「単元につながりをもたせる」教師の「意図性」の重要性は、神部智氏も共有している。神部氏は高等学校国語科での「理解方略指導」に焦点を当てているが、「文章や文脈」の細やかな呼びかけに応じながら「より正確な文章表象」を形成できるようにすることに神部氏の「理解方略指導」の主眼がある。

神部氏の取り上げた「理解方略」は十種類（従来の研究実践に近い独自のもの）である。氏が詳しく述べているように、これらの「理解方略」がどのようなものかを知識として獲得することでその指導が終わるものではなく、最終的にはこれらの十種類の「理解方略」を内化して使いこなすことが目指されている。時間をかけて繰り返して実践するからこそ、氏の取り上げる「理解方略」は生徒の身について、そこから先の探究を導くのである。

この過程のことを神部氏は、先行研究を踏まえて「理解方略の精緻化過程」と呼ぶ。その「精緻化過程」はある程度長期にわたるものである。そして長期にわたる学習をおして「精緻化」するから

こそ、「理解方略」は生徒の身につけていくと神部氏は考える。「深い学び」を実現していくために「理解方略」を身につけることは重要なことなのだが、それがどのように果たされるのかということを確認かためていくためには、長期にわたる学習の過程を考察していく必要がある。神部氏の実践報告と考察はそのことに光をあてる。

神部氏が42時間にわたって実践した八つの単元で取り上げた「理解方略」の一覧は「表1」に示されている。この表からは、「理解方略」を知識として獲得させるとどまらず、はじめはモデルとして示し、次第に生徒たちが自分たちで使いながらその成果を確かめ、理解するための手立てとして身につける「段階的移行」を神部氏が意図していることがわかる。

神部氏は、「旅する力」（沢木耕太郎）の学習における、一人の学習者の「理解方略」「細部」の精緻化過程を追跡し、考察している。この学習者の次のような自己の理解過程の反省から神部氏は学ぶ。

【読後】はじめに感想を書いたときは、筆者がこらした細部の工夫に気づかず、「距離」を距離とそのまま書いてしまった。内容はとらえられていたのでよかったが、表記にこめられた筆者の思いにも気をつけようと思った。

この生徒が沢木耕太郎の文章の「細部の工夫」に目を向ける重要性に気づいたことを、神部氏は「記述課題に上手く解答できなかった経験によって促された」ものだと解釈している。つまり、初読段階では「内容」は捉えることができたものの、「細部の工夫」に目を向けることはかなわず、「細部の工夫」に目を向けてみると、この文章がなぜこのように書かれたかということにまで思いを向けること

ができるということにこの学習者は気づいたのである。ここで言う「内容」とは要約可能なものであるが、「細部の工夫」の方は要約不能なものであり、それを意識化することは、筆者の表現過程における「選択」を意識することになるため、初読段階よりも、「旅する力」の理解が深まったという実感がこの学習者にはあると思われる。

「羅生門」（芥川龍之介）、「サイボーグとクローン人間」（山崎正和）、「夢十夜・第一夜」（夏目漱石）、「美しさの発見」（高階秀爾）、「富岳百景」（太宰治）といった文章を読む過程で「学習者A」は、「旅する力」の学習において習得した理解方略を活用して、文章についての発見をしている。「学習者A」の学びにおいて次第に強まっているのは、それぞれの文章の書き手がどうしてそのような言葉の選択をしたのかということについての意識である。表面的な情報や内容を捉える理解の仕方を超え、表現者がなぜその表現を選んだのかということの考察が誘われる。神部氏の理解方略指導は、三月ほどをかけてこの「学習者A」を「深い学び」にいざなったと言える。

四 「コンテンツベース」の授業づくりと「資質・能力ベース」の授業づくりとのバランスをとる

世良氏、神部氏が、中学校及び高等学校における国語科授業に就いての報告であったのに対して、真木昭久氏は教育委員会に身を置く立場から、高等学校国語科教員の研修活動の分析を通して、高等学校国語科における「深い学び」の具体像を探った。先生方の衆知を集めるかたちで展開された研究であるだけに、これからを見据え

るための重要な知見が提示されている。

「(六) 研究成果について」には「研究成果については、成果と課題の両面が浮き彫りとなった」とされている。たとえば、「**成果**」として「既存の教材をもとに授業を構想するといったコンテンツベースについては深い学びにつながりにくい傾向があり、資質・能力ベースで構想した授業のほうが深い学びにつながる可能性が高いということが見えた」とされる一方で、「資質・能力から授業を構想する流れについては、委員の先生に意識して取り組んでもらったものの、教員個人の身に染みついたコンテンツベースの授業設計からの脱却の困難さが浮き彫りとなった」と考察されている。この「**成果**」と【課題】は表裏一体をなす一連のことからである。

つまり、真木氏は「コンテンツベース」にするか、「資質・能力ベース」にするか、の二者択一を迫っているというわけではない。そうではなくて、「知識・技能」が関連付いて構造化されたり、身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かうことを可能にするためには、授業者の姿勢として「資質・能力ベース」で授業づくりに向かうことが最低限必要であるという知見が得られたということである。「資質・能力ベース」の授業づくりが「コンテンツベース」の授業づくりの完璧な代案になるというわけではない。真木氏の指摘は、その両者のバランスをとることの必要性と重要性を示したものである。

五 おわりに

真木氏が最後に集約したこれからの高等学校国語科授業づくりにおける次のような留意点は、世良氏と神部氏の実践報告及び考察と問題を共有している。

- ・「活用」の学習過程で「言葉による見方・考え方」を働かせることが、深い学びに繋げる上で重要
- ・複数の言語情報を関連づけるような学習過程を通ることが不可欠
- ・関連づけられた知識が「構造化されたり身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かう」には、一つの資質・能力を育成するための短い時間で設定した単元を複数繰り返し返すような指導計画や、もつと長時間の単元の設定が必要

世良氏も神部氏も、学習指導のなかで生徒による言葉による振り返りを重んじ、「関連づけ」ることの重要性を語っていた。そして、「資質・能力」を子ども自身につけるためには、わずかな時間ではむずかしく、長期にわたって「単元」同士の関連づけを行いながら、次第に学習者が自分で知識・技能や方略を選択し、使いこなしながら、考えをつくり上げていく学習過程を、教師側が意図的に仕組んでいくことの大切さを繰り返し論じていた。真木氏の研究成果は世良氏と神部氏の実践をもとにした考察の確かさを裏付けるものでもある。この点で三人の登壇者の考察は重なるのであり、これからの国語科授業づくりのための重要な指針となるのである。

(広島大学)