

新指導要領に見る小学校国語科の授業

—真に「主体的・対話的で深い学び」のために—

山中 吾郎*

Examining Activities Inferred from the New Course of Study for Japanese Elementary School Language Classes

—To Achieve a Genuine, Active and Interpersonal Learning Outcome—

Goro YAMANAKA

1. はじめに

文部科学省（以下「文科省」と略す）は2017年2月14日、「幼稚園教育要領」と「小中学校学習指導要領」の改訂案を公表し、翌日の新聞には「小3から英語 授業時間増」「生きる力」3つの柱で「社会との関わり重視」¹⁾という見出しで報道された。なかでも特に興味深かったのは、朝日新聞（2017.2.15）の「×「アクティブ・ラーニング」→「主体的・対話的で深い学び」と題した次のような記事であった。

この数年、学校や塾など教育界で数多く使われた「アクティブ・ラーニング（AL）」の言葉が、改訂案に盛り込まれなかった。（中略）文科省の担当者は「学習指導要領は広い意味での法令にあたり、定義がないカタカナ語は使えない。ALは多義的な言葉で概念が確立していない」と説明。（傍線は引用者）

学習指導要領改訂に向けた文部科学大臣から中央教育審議会（以下「中教審」と略す）への諮問文（2014.11.20）において「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります」との指摘がなされ、主に大学の授業改革を目的として提案された「アクティブ・ラーニング」が、高等学校や小中学校における授業改善の手だてとして注目されることになった。そして、中教審での審議が進むのと並行して「アクティブ・ラーニング」と冠したタイトルの書籍が数多く出版され、「アクティブ・ラーニング」バブルとも言える状況を呈してきている。また、各地方教育委員会等が「アクティブ・ラーニング」推進の情報を発信したことを受け、各学校では校内研修の研究主題に「ア

クティブ・ラーニング」を据えたり、「アクティブ・ラーニング」の視点で授業研究を進めたりもしている。

そのような現状にもかかわらず、「文科省の担当者」は「アクティブ・ラーニング」の「概念が確立していない」と語ったという。概念が確立していないものを推進できるのだろうか。また、「小学校学習指導要領（案）」（2017.2.14）を見ると、「アクティブ・ラーニング」に代わって「主体的・対話的で深い学び」という表現が使用されているが、こちらの概念は確立しているのだろうか。それとも、定義がなくても「カタカナ語」でなければ使用しても構わないということか。子どもたちが主体的に取り組み、対話を通して深く学ぶ授業は、これまでも志向されてきたはずだが、「主体的・対話的で深い学び」はそれとどう違うのか。疑問は尽きない。

山中（2016）では、中教審の「教育課程企画特別部会 論点整理」（2015.8.26）を読み解くことから「アクティブ・ラーニング」を初等中等教育に導入することになった背景を考察するとともに、①本来手段である「アクティブ・ラーニング」が目的化してしまわないか②「アクティブ・ラーニング」の導入に拘泥するあまり教科の本質を見失うことにならないか③「アクティブ・ラーニング」への転換が強調されることにより過去の豊かな実践の積み上げが断ち切られてしまわないかと、小学校国語科の授業に焦点を当て、「アクティブ・ラーニング」導入で危惧されることを指摘した。その後、「アクティブ・ラーニング」バブルを経て、「アクティブ・ラーニング」改め「主体的・対話的で深い学び」はどのように実践化されているのか検証する必要もある。

そこで本稿では、まず「小学校学習指導要領（案）」（以下「指導要領案」と略す）について国語科に関する記述を中心に検討し、次期改訂でめざされている方向性を確認する²⁾。その上で、典型的な国語科実践事例をもとに、「主体的・対話的で深い学び」のあり方について考察していくこととする。

2. 「指導要領案」国語科の目標から見える改訂の方向性

(1) 資質・能力の育成をめざす国語科教育

学習指導要領の次期改訂に向けた中教審の審議をまとめた「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について（答申）」（2016.12.21）（以下「答申」と略す）では、「学習指導要領等の改善の方向性」の項において、現行学習指導要領は「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられており、指導の目的が「何を知っているか」ととどまりがちであると指摘する。そして次期改訂では「まず学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて「何ができるようになるか」という観点から、育成を目指す資質・能力を整理する必要がある」と述べている。「何を知っているか」というコンテンツ（内容）・ベースの教

育課程から「何ができるようになるか」というコンピテンシー（資質・能力）・ベースの教育課程への転換である³⁾。

「答申」で示された、育成する資質・能力を整理するという方針は、「指導要領案」に明確に反映されている。たとえば「指導要領案」の国語の目標は以下のとおりである。

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) 日常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) 日常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) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。 (14頁)

現行学習指導要領の国語の目標「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」と比較すれば違いは明白である。文科省が国語科教育で育成をめざそうとする資質・能力が(1)～(3)に整理されている。また、この(1)～(3)は「答申」に示された「資質・能力の三つの柱」、すなわち①何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)②理解していること・できることをどう使うか(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)③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(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)にも対応している。

さらに「答申」によれば、次期改訂は教科を越えたすべての学習の基盤として活用される資質・能力の育成もめざしており、その筆頭に「言語能力」が挙げられている。それは、言葉が学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、言語能力の向上は資質・能力の育成のあり方にかかわる課題であるという位置づけによる。そして、言語能力を構成する資質・能力の育成も国語科教育に期待されているのである。

たしかに「指導要領案」の国語の目標は、国語科で育てたい資質・能力を整理して示してはいる。また、すべての学習活動を支える言葉の力を育てるのは国語科教育の領域であるに違いない。しかし、あまりにも詰め込みすぎではあるまいか。(1)～(3)だけでも、育てたい力の羅列の感は否めない。資質・能力という観点で教科の目標を整理しようという理念だけが先行すれば、表現が冗長になり焦点がぼやけてしまう。目標はもっとシンプルな方がよい。

(2) 言語活動の充実をめざす国語科教育

「指導要領案」の国語の目標には、現行学習指導要領にはなかった「言葉による見方・考え方を働かせ」「言語活動を通して」という記述が加えられた。それ以外は記述の順序の入れ替え⁴⁾であり、(1)～(3)は現行の詳しい言い換えである。

「答申」では、「何ができるようになるか」(育成すべき資質・能力)と同時に、「どのように学ぶか」(子どもたちの具体的な学びの姿)という視点の重要性を説いており、「指導要領案」では「言語活動を通して」の部分がその「どのように学ぶか」にあたる。ここで言う「言語活動」とは「記録、要約、説明、論述、話し合い等」のことを指している。

現行学習指導要領でも言語活動の充実が強調されているが、「答申」によれば、「依然として教材への依存度が高い」という指摘があり、「主体的な言語活動が軽視」されることもあるという。しかし、今後国語科で育成をめざす資質・能力の向上を図るためには、その資質・能力が働く一連の学習活動をくり返すことが必要と考えられているため、「記録、要約、説明、論述、話し合い等」の言語活動を充実させることがますます重要視されることになる。また、すべての教科で「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に取り組んでいくためには、より一層、言語活動の充実を図り、言語能力を向上させることが不可欠とされている。

「指導要領案」国語の目標で「(1) 日常生活に必要な国語について」「(2) 日常生活における人との関わりの中で」と、「日常生活」という語がくり返されるのは、実生活で活用することを想定した言語活動の学び、すなわち「全国学力・学習状況調査」のB問題で測られる活用力を意識してのことと推測できる。

日常生活にも活用できるような言語活動の充実ばかりを強調すれば、活動主義に陥り教科の本質が疎かになるとの批判を免れない。そのためか、中教審では教科を学ぶ本質的な意義を明確にする議論も進められた。その結果、「答申」では、教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすのは各教科の特質に応じた「見方・考え方」と述べている。「見方・考え方」とは、「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」のことであり、「各教科等の学習の中で働くだけでなく、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」とされている。また、教科の学習で身につけた資質・能力が支えとなって「見方・考え方」は鍛えられていくというように、資質・能力と「見方・考え方」の関係は整理されている。

「指導要領案」でも国語の目標の冒頭に「言葉による見方・考え方を働かせ」という記述がある⁵⁾。「答申」によれば、「言葉による見方・考え方」とは、「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、使い方等に着眼して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」と定義されていて、その裏にあるのは国語科を「言語の教育」と見る教科観である。「答申」が「言葉による見方・考え方」を定義する際、国語科は「言葉そのものを学習対象とするという特質を有している」として、「様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の観点から理解することを直

接の学習目的とするものではない」ということを前提にしているのがその証左である。

塚田（2015）が「国語科の学習では、言語以外の様々な話題や社会的習慣が同時に一定程度学ばれることになる。この事実在即して言えば、国語科は言語そのものも、言語によって表現されている内容も同時に一体的に学ぶ教科である」と述べているように、国語科教育は「言語の教育」であると同時に「言語による教育」でもある。国語科教育で扱う内容は、言葉を媒介として、人間や人間をとりまくすべてのものごとを対象としており、その対象を認識・表現すること抜きに国語科教育は成立し得ない。「言語による教育」の側面を軽視、あるいは無視した教科観で言語活動の充実を追求しても、教科を学ぶ本質的な意義を損なうことになりかねない。

3. 「主体的・対話的で深い学び」の実践的検討

(1) 「アクティブ・ラーニング」の定義の変化

前章において「指導要領案」国語の目標から、言語活動を通して「見方・考え方」を確かなものとし、言語能力を含む資質・能力の育成をめざすという、次期改訂の方向性が確認できた。さらに「答申」では、「国語科におけるアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善とは、アクティブ・ラーニングの視点から言語活動を充実させ、子供たちの学びの過程の更なる質の向上を図ることである」と、「アクティブ・ラーニング」についても言及している。

「指導要領案」では「アクティブ・ラーニング」の語は使用されず「主体的・対話的で深い学び」と表現されていることは「1. はじめに」で述べたが、「アクティブ・ラーニング」の定義自体が、これまで少しずつ変化してきている。まず文部科学大臣の諮問文（2014.11.20）では「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」で、その後の中教審・教育課程企画特別部会の「論点整理」（2015.8.26）では「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」と微妙な変化にすぎない。ところが中教審・教育課程部会「審議のまとめ」（2016.8.26）からは「「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）」となり、そのまま「答申」へと引き継がれる。

一つめの大きな変化として「協働的」と「対話的」の違いが挙げられる。「協働」には学習者である子どもたちが互いに協力して活動的に学ぶイメージがあるが、一方の「対話」には、子どもどうしだけではない他者との関わりが想定されていることが窺える。子どもと子どもの対話だけでなく、子どもと教師、子どもと教材などの対話を通して思考を深める授業を意図して、「対話的」を前面に押し出したものと考えられる。

二つめは「深い学び」が加えられたことである。「アクティブ・ラーニング」の抱える問題点は早くから指摘されており、「アクティブ・ラーニング」バブルの下、各地で

取り組まれる「アクティブ・ラーニング」型の授業には、子どもたちが活発に活動することが目的化してしまったものが見受けられるのも事実である。松下（2015）は「認知プロセスの外化」を強調するあまり「内化」がおざなりにならないよう、学習の「深さ」に目を向けた「ディープ・アクティブラーニング」を主張しているが、文科省も「深い学び」を「アクティブ・ラーニング」の条件に加えることによって、「活動あって学びなし」と批判される授業が増えることを警戒していると言えよう。

三つめは、「アクティブ・ラーニング」が授業改善の「視点」と位置づけられたことである。「答申」には、次期改訂が学習・指導方法についてめざすのは特定の型を普及させることではないと述べられているが、学習指導要領に「アクティブ・ラーニング」が取りあげられると聞けば、現場の教師たちがそこに強制や押しつけの意図を察知するのは自然なことであろう。子どもたちに最も近いところにいる教師や学校を差し置いて、国が授業の方法まで規定することには各方面からの批判も多いので、「アクティブ・ラーニング」は授業改善の「視点」にすぎないと明言して強制感を緩和する必要があったに違いない。そして「指導要領案」では「アクティブ・ラーニング」の語が消え、「主体的・対話的で深い学び」に置き換えられた。

このように定義が変化してきたということは、「アクティブ・ラーニング」の概念が確立されていないことを意味し、本稿「1. はじめに」で紹介した文科省の担当者の弁と一致する。「アクティブ・ラーニング」の導入は既定路線として先に存在し、定義は後から組み立てるというのでは、「主体的・対話的で深い学び」に向けた改善の趣旨が現場にうまく伝わらないとしてもやむを得ないであろう。

（2）新たな手法が先行する授業を越えて—「川とノリオ」の実践

「答申」において「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」とされ、以下の三つの視点に立った授業改善を行うことであると整理されている。

- ①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持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」が実現できているか。
- ②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」が実現できているか。
- ③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科の特質に応じた「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。

（50頁）

これら三つの視点をすべて兼ね備えた授業を日々実現していくのは決して簡単なことではなさそうだが、「アクティブ・ラーニング」バブルの中、多数公表されている「主体的・対話的で深い学び」（あるいは「アクティブ・ラーニング」）と銘打った実践事例は条件を満たしているのだろうか。長崎ら（2016）に掲載されている小学校6年生の文芸教材「川とノリオ」の実践について検討してみる。

この実践において単元の目標は「登場人物の相互関係や場面の叙述をもとに、ノリオの心情の変化について交流を通し考え、心情の変化を朗読で表現することができる」となっており、最も特徴的なのは、単元の学習に入る前の事前学習として戦争に関する本を読み、子どもたちの戦争に関する理解を深めておくということである。そして全8時間中の6時間目に、事前に読んだ本と「川とノリオ」の書きぶりの違いを考える学習活動を設定している。該当授業の展開は図1のとおりである。

図1 「川とノリオ」第二次第3時（6/8時間目）の授業展開 長崎ら（2016）をもとに作成

◎本時の目標：事前に読んだ本と本教材の書きぶりの違いを考えることができる。	
主な展開	子どもの活動
1 本時のめあてを確認する。	・（ノートに記述する。）
二つの戦争の話比べて書きぶりを比較して、なぜ作者がこのような書きぶりにしたのか考えよう。	
2 読んだ本のタイトルの同じ者同士がグループ（3人または6人）で意見を出し合う。（ジグソー活動）	○同じ本を読んだ者同士でグループとなり、意見を出し合い考えを深める。意見をノートにまとめる。
3 新たなグループになり、元のグループで出された意見のまとめを他の人に紹介し合う。（エキスパート活動）	○まず、それぞれの元のグループでの意見を出し合う。それをふまえて、作者が言いたかったことがどのような形で表現されているのかを自由に話し合う。
4 最初のグループに戻り、他の本と教材とを比較する。自分の考えを再びまとめる。（ジグソー活動→個のまとめ→発表）	○元のグループに戻り、教材「川とノリオ」と比較させて、感想等を発表させる。
5 振り返りをする	○「川とノリオ」の教材の特徴についても今日の学習から考えさせたい。

「答申」では、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善の意義を十分に理解していないと、①学習活動を子どもの自主性だけに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業や、②特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまうことを危惧している。「川とノリオ」の実践は「活動あって学びなし」と批判される授業ではない。数ある実践事例の中から選んで取りあげたのは、それ故である。この実践で着目している「作者の書きぶり」というのは「文体」のことであるが、象徴的で「ほのめかした文

体」は「川とノリオ」の重要な表現上の特質であると言える。視点人物が幼いノリオであるため、戦時下の厳しい状況は直接には語られない。ノリオが理解していないからである。直接には語られないが、「ほのめかした文体」によって、読者はノリオをとりまく状況が日々深刻さを増すことを切実に体験することになる。人物（ノリオ）は知らないが読者は知っているという、この作品の特徴的な構造を、他の戦争文学作品と読み比べることによって気づかせるという手だては、教科の本質をふまえた「深い学び」を生み出す適切なものである。

しかし、この授業で「ジグソー法」の活動は必要だったのだろうか。

パークレイら（2009）によれば、「ジグソー」という技法は、学習者が同じクラスの中で複数の話題を同時に学んだり、教えたりすることで、学習を広げ深める効果のある活動であるという。すなわち、学習者がまず「専門家」グループで、グループごとに決められた話題を学習し、次に「専門家」グループは解かれ、それぞれの話題について「専門家」である学習者が新たに「ジグソー」グループをつくる。そして全員が違う話題を「専門」にしている学習者同士で構成された「ジグソー」グループで意見を交流し、学習を深めていくというものである⁶⁾。

「川とノリオ」と他の作品を読み比べるのなら、「ジグソー活動」だけでも、「エキスパート活動」だけでもよかったのではないか。グループ学習ではなくクラス全体で意見交流しても構わない。クラスの子ども全員が同じ本を読み⁷⁾、それを「川とノリオ」と比べてみる学習を構想することも可能である。もちろん、この実践では学級の実態をふまえて「ジグソー法」を選択したのであるから、それが誤りであるというわけではない。しかしながら、「アクティブ・ラーニング」バブルと並行して、「ジグソー」「ラウンド・ロビン」⁸⁾「シンク・ペア・シェア」⁹⁾といった新しい手法を取り入れた授業の量産も進んでおり、そのことが「主体的・対話的で深い学び」には新しい手法を取り入れなければならないという気分を醸成することにつながっている。これこそが「答申」の危惧した「特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業」なのではないか。

学級や子どもの実態よりも新たな手法が先行する授業というのは、まったく本末転倒であり、「主体的・対話的で深い学び」であるかどうかを検討する以前の問題である。

(3) 「深い学び」を求めて—「どうぶつの赤ちゃん」の実践①

ここまで「主体的・対話的で深い学び」という用語を「アクティブ・ラーニング」に代わるものとして使用してきた。しかし、授業づくりの観点として「主体的であるかどうか」「対話が行われているかどうか」「学びが深まっているかどうか」というのは、本来的にはそれぞれが独自のものであり、必ず三つをセットにしなければならないわけではない。「主体的な学び」「対話的な学び」が授業の方法論であるのに対し、その結果として生じる「深い学び」は学習の質を表しているというのが自然な理解であろう。中教

審・教育課程部会「審議のまとめ」(2016.8.26)でも、「主体的な学び」「対話的な学び」の趣旨は理解しやすく改善が図りやすいが「深い学び」はイメージがつかみにくいという指摘を紹介することで、前二者と「深い学び」の違いに触れている。さらに「答申」では「深い学び」の視点は極めて重要であり、学びの「深まり」の鍵となるのは各教科の特質に応じた「見方・考え方」であるとしている。

では、教科の特質をふまえた「深い学び」がどのように実践化されているのか、津田ら(2016)に掲載されている小学校1年生の説明文教材「どうぶつの赤ちゃん」の例を検討していく。この実践を取り上げるのは、掲載書の編著者4名がすべて文科省の教科調査官であることと、その中の一人である水戸部修治が国語科の「単元を貫く言語活動を位置付けた授業づくり」¹⁰⁾の推進役であったことから、文科省のめざす授業観を強く反映していると考えられるからである。

この実践は「めざそう！どうぶつの赤ちゃんはかせ」という単元名が付されていて、「対話的な学び」を重視しているという。単元計画は図2のとおりである。

図2 「めざそう！どうぶつの赤ちゃんはかせ」単元計画 津田ら(2016)をもとに作成

単元の見出し	
○調べたことを伝え合うことを通して、事例と事例とを比べて読み、その共通点や相違点を捉えることができる。	
○情報を収集するために、図書を選んで読むことができる。	
単元計画(全10時間)	
第1次 (2時間)	友達に動物の赤ちゃんのことを紹介するために学習を進めていくという単元の見通しをもち、学習の計画を立てる。
第2次 (7時間)	共通学習材でライオンとしまうまの事例を比べながら読む。次時は、並行読書材から調べて、選んだ動物の紙芝居を1枚ずつ制作する。 友達が調べた動物と自分が調べた動物を比べる。
第3次 (1時間)	学習を振り返る。興味をもった動物の図書を選んで読む。

「対話的な学び」のために、第2次第7時(図2ではゴシック体で表記した)に「伝え合いの旅」と称する学習活動が設定されている。これは、自分が並行読書材¹¹⁾から調べた動物の赤ちゃんについての情報を他の子どもたちと交流するために、教室を移動しながらたくさんの相手との対話を行うというものである。その際、「ほめほめ言葉」でよさを認め合ったり、情報を伝えた証として「博士認定証」に動物シールを貼り合ったりすることで達成感につなげるという。該当授業の一部の記録が紹介されているので、以下に要約して示す。Cは子どもの発言、Tは教師の発言を表す。C1はコアラについて調べた子ども、C2はキリンを調べた子どもの発言である。

C1：キリンの歩く様子を教えてください。

C2：キリンは、早いものでは生まれてから5分から10分で立ち上がります。

C1：よく調べたね。おかげでよくわかったよ。

C2：私はコアラの歩く様子を教えてください。

C1：コアラは7か月くらいすると、ようやくお母さんの袋から出てきます。

C2：コアラは7か月しないと袋から出てこないと初めて知ったよ。ありがとう。

(以降、ペアを変えながら繰り返し伝え合う)

T：伝え合いの旅でわかったことを教えてください。

C3：Aさんから聞いたキリンは、早いものだと5分で立ち上がることがわかりました。

C4：Bさんからキリンのえさを食べる様子を聞いて、キリンが木の葉や花を食べることがわかりました。

(中略)

T：今日の伝え合いの旅で、動物を比べてわかったことを自分でまとめましょう。

「キリンの赤ちゃんは、ゾウの赤ちゃんとに比べていて、生まれてすぐに立ち上がるということがわかりました。」

C5：コアラの赤ちゃんの本を読みたいくなりました。

実践者自身は授業をふり返って、「友達のおかげで新しい情報を得たり比べたりすることができた、もっと動物に関する図書を読みたい、という感想をもった子供がたくさんいた」と肯定的に評価している。たしかに子どもたちは対話を通して知的好奇心が刺激され、動物に対する関心を広げていったようであるが、「ほめほめ言葉」は「伝え合いの旅」の活動前に話型を指導したものであり、授業記録の「よく調べたね。おかげでよくわかったよ」「初めて知ったよ。ありがとう」という言葉は、自然発生的に出てきたものではないようである。しかし、小学校1年生という発達段階を考慮すれば、それで十分なかもしれない。話型を指導した上で実際の対話で活用してみるのには、意味のある学習である。「対話的な学び」を実現するために「伝え合いの旅」を行うという実践者の意図は、達成されたと言ってもよいだろう。

問題は「深い学び」となっているかどうかである。

単元目標が「調べたことを伝え合うことを通して、事例と事例とを比べて読み、その共通点や相違点を捉えることができる」となっているので、子どもたちが「○○の赤ちゃんは△△の赤ちゃんと同じで(違って)」という文型を使いながら自分の学習をふり返ることができていれば、それで目標は達成されたことになるのだが、それをもって教科の本質をふまえた「深い学び」が実現したとしてよいのだろうか。もう一つの実践事例と比較することで考察を深めてみることにする。

(4) 「さらに深い学び」を求めて—「どうぶつの赤ちゃん」の実践②

次に挙げるのは、次世代型教育推進センター¹²⁾ (2017) にて公表されている「どうぶつの赤ちゃん」の実践事例である。単元名は「くらべよう しらせよう～〇〇赤ちゃんずかん「どうぶつの赤ちゃん」～」で、「事例の違いについて観点をもって比べて読む力の育成」をねらいに掲げている。単元計画は図3のとおりとなっている（以下、前項に挙げた津田ら(2016)の実践事例を「実践A」とし、次世代型教育推進センター(2017)の実践事例を「実践B」とする）。

図3 「くらべよう しらせよう～〇〇赤ちゃんずかん「どうぶつの赤ちゃん」～」単元計画
次世代型教育推進センター (2017) をもとに要約・作成

単元の目標	
○動物の赤ちゃんについて説明されている文章や図鑑などを読み、進んで調べようとしている。 ○時間的な順序や事柄の順序を考えながら、内容の大体を読み、本や文章から大事な言葉や文を書き抜くことができる。 ○主語と述語の関係に注意して、敬体で書かれた文章を理解できる。	
単元計画 (全10時間)	
第1次 (2時間)	動物の赤ちゃんが書かれている本のブックトークを聞く。 「どうぶつの赤ちゃん」のすごいと思ったところを見付けるために、問いの部分に対する答えを見付け出すことが必要であることを確かめ、学習の見通しを持ち、学習計画を立てる。
第2次 (5時間)	ライオンとしまうまの赤ちゃんの①生まれたばかりの様子②成長の様子を読み取り、観点に沿って比べる。 ライオンとしまうまの赤ちゃんのすごいと思ったところを見付け、その理由を書く。 「カンガルーの赤ちゃん」を読み、今まで学習した観点を基にして、ライオンやしまうまの赤ちゃんと比べる。
第3次 (3時間)	他の動物の赤ちゃんについて、自分で決めた観点に沿って調べ、必要なこと書き抜き、すごいと思ったところを見付け、赤ちゃん図鑑にまとめる。 調べたことを交流し、感想を伝え合う。

実践Bは第3次に「赤ちゃん図鑑」づくりの言語活動が設定されてはいるが、実践Aのように目に見えて活発な活動が用意されているわけではない。しかし、実践Aが事例を比較して共通点と相違点を見つけることだけを目標としているのに対して、実践Bは時間や事柄の「順序」を考えること、すごいと思う「理由」を明確にすること、「観点」に沿って比較することなどを単元計画の中に位置づけている。そして、これらは「答申」に示された国語科の特質に応じた「見方・考え方」であると言える。「順序」や「理由」や「観点」についての学びが、他単元、他領域、他教科の学習にも生きてはたらくはずである。たとえば、比較するためには観点が重要であることを学んだ子どもたちは、「赤ちゃん図鑑」づくりにおいても観点に沿って調べ、観点を明確にして書くことを意識するに違いない。

「答申」が言うように学びの「深まり」の鍵になるのが教科の特質に応じた「見方・

考え方」であるとすれば、実践 A よりも実践 B の方が「深い学び」となっている¹³⁾。だが、実践 B で十分に「深い学び」かどうかをさらに考えることが、真に「主体的・対話的で深い学び」を追究するためには必要である。

そもそも説明文教材とは、その道の専門家である筆者が、読者である子どもたちに向けて、価値ある内容をわかりやすく、おもしろく書いた文章である。そこには、わかりやすくするための工夫やおもしろく読んでもらうための仕掛け、読者を納得させる論法などがあるはずで、それを学ぶのは説明文の学習の重要な着眼点となる。そのような着眼点をもてば、「どうぶつの赤ちゃん」では、なぜ説明の順序が①ライオン②しまうまになっているのかという、学びを一段階深める問いが生まれてくる。素朴な認識しかもっていない子どもたちは、「百獣の王」と呼ばれるライオンの赤ちゃんがいかに弱々しいことを意外に思い、「なぜ」と疑問を抱くだろう。「なぜ」と思う気持ちが文章をさらに深く読むための原動力となる。そして、ライオンとしまうまの赤ちゃんの生まれ方・育ち方の違いは、本質的には肉食動物と草食動物との違いであるという、「さらに深い学び」へと発展していく。

「なぜ」と理由を問うこともなく、ライオンとしまうま以外の動物についてどれだけたくさん調べても、動物に関する断片的な知識が増えるだけである。実践 A の单元名は「めざそう！ どうぶつの赤ちゃんはかせ」であったが、「動物博士」を育てることだけをねらいにしているのは、国語科の本質をふまえた「深い学び」には到達し得ない。筆者の説得の論法と重ね合わせて、個体や種、状況の条件に適応した生まれ方・育ち方をしているという動物の本質を認識する学びは、「では、わたしたち人間はどうなんだろう」という新たな問いへとつながる。

「深い学び」そして「さらに深い学び」を追究するためには、子どもたちから生まれる問いを大切に作る姿勢と、その問いを引き出す教師の働きかけが必要となる。問うに値する問いを見いだすには、子どもの実態を理解する教師の力量と深い教材研究が必要であることは言うまでもない。

4. おわりに

質も量も追求したという「指導要領案」は、「社会に開かれた教育課程」「育成すべき資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」「プログラミング教育」などなど、よさそうなものは全部詰め込んだ感がある。多忙化の進む学校現場の手に負えるのだろうか。新しい荷物を持つためには、古い荷物を少しは降ろさなければすべて取り落としてしまう。教育予算の増額や教員定数増といった条件整備が必須であることは、多くの論者が指摘するとおりである。本稿「3. (4)「さらに深い学び」を求めて」で述べたように、真に「主体的・対話的で深い学び」を追究するためには、

教師の深い教材研究と子ども理解が不可欠となる。教師の専門性を高める研修機会と、そのためのゆとりが保障されなければならない。

また、「答申」は、学習・指導方法の特定の型を普及させる意図はなく、むしろ学校や教員の裁量に基づく多様な創意工夫を前提としていると述べるが、「全国学力・学習状況調査」の結果に対する有形、無形のプレッシャーは、各地に厳然と残っている。国語科で言えば「全国学力・学習状況調査」の設問が、学習の「出口」を一定方向に誘導している事実には変わりはない。「指導要領案」の「資質・能力」と「全国学力・学習状況調査」の「学力」との関係が整理されておらず、教師は一方で「資質・能力」のために多様な授業を工夫し、他方で「学力」のために子どもたちに反復学習を課すという、なんとも不自然な状況に陥りかねない。さらに「〇〇スタンダード」（〇〇には自治体や地域、学校の名前が入る）などと呼ばれる授業モデルの強要が全国各地で進められている。1単位時間の授業の進め方や板書の仕方まで細かく指示され、それに従うように指導されるという現実もある。厳しい管理体制下で、多様な工夫や改善の取り組みが活性化するはずもない。真に「主体的・対話的で深い学び」のためには、教師の専門性とともにも自律性も保障されなければならない。

【注】

- 1) ここで取りあげたものはすべて「朝日新聞」（2017.2.15）の見出し。
- 2) 本稿執筆時点では「指導要領案」に対する意見公募手続（パブリック・コメント）の実施中であり、新しい学習指導要領はまだ告示されていないため、「指導要領案」を「新指導要領」として論を進めることとする。
- 3) ただし「答申」では、「ともすれば、学ぶべき知識を系統的に整理した内容（コンテンツ）重視か、資質・能力（コンピテンシー）重視かという議論がなされがちであるが、これらは相互に関係し合うものであり、資質・能力の育成のためには知識の質や量も重要となる」と述べている。
- 4) 現行学習指導要領の「国語を適切に表現し正確に理解する」という記述が、「指導要領案」では「国語で正確に理解し適切に表現する」となっている。理解したことを表現するという順序性をふまえるということと、「国語を」理解・表現するのではなく、「国語で」対象を理解・表現するということから、「指導要領案」の記述の方が適当であると言える。
- 5) 他教科でも「社会的な見方・考え方を働かせ」「理科の見方・考え方を働かせ」「音楽的な見方・考え方を働かせ」というように、目標の冒頭に「見方・考え方」を記述するよう統一されている。
- 6) 「川とノリオ」の実践事例では、「ジグソー」と「エキスパート（専門家）」の用語を、パークレイら（2009）とは逆に使用しているようである。
- 7) ここに紹介した実践では、6種類の戦争文学作品を準備し、子どもたちはその中から1冊を選んで読んでいる。
- 8) パークレイら（2009）によれば、「ラウンド＝ロビン」は本来ブレインストーミングの技法。4～6人程度のグループ内で一人ずつ順番に意見を発表するが、他の構成員は発言を制止したり、評価したり、質問したりすることがないようにし、グループの全員が発表し終えるまで続ける。
- 9) パークレイら（2009）によれば、「シンク＝ペア＝シェア」は、クラス全体による話し合い

のウォーミングアップとして有効な技法。クラス全体に示された問いに対して、まずは一人で考える時間を確保する（シンクthink）。次に近くの学習者とペアになって意見を共有したり話し合ったりする（ペアpair・シェアshare）。その後クラス全体に意見を発表し、交流し合う。

- 10) リーフレットづくりや音読発表会などの「言語活動」を単元のゴールとして設定し、そのゴールに向けて単元計画を構成することによって、子どもたちに目的的に学習に取り組み、「付けたい力」を確実に身につけさせることをねらうとする授業の方法。文学作品を場面ごとに区切って読み深めていくような従来の授業のあり方を否定したり、教科書教材を読むだけでなく、同一作家や同一テーマなどの関連図書の「並行読書」を必ず行ったりするのが特徴。2013年度から2015年度にかけて、官製研修会や教育委員会の訪問指導などを通じて各地の学校に一定の強制力をもって広められていったが、中教審で「アクティブ・ラーニング」推進の議論が進められるにつれ、急速にトーンダウンした。詳しくは水戸部（2015）を参照。
- 11) 教科書以外の関連書籍のこと。
- 12) 独立行政法人・教員研修センターに「新たな学びに関する教員の資質能力向上のためのプロジェクト」（2015～2017）を実施するために設置され、「主体的・対話的で深い学び」に関する事例や研修プログラムモデルの提供等を行っている。
- 13) ここで述べたような実践Aと実践Bの差が生じたのは、実践時期によるところが大きいと思われる。実践Aの掲載書は2016年7月に発行されているので、実際に授業が行われたのはさらに以前である。まだ中教審で「見方・考え方」の議論がされておらず、「深い学び」重視の方針も発表されていない。一方実践Bは2017年1月の授業である。

【参考・引用文献】

- ・朝日新聞（2017.2.15）「×「アクティブ・ラーニング」→「主体的・対話的で深い学び」
- ・文部科学大臣 諮問（2014.11.20）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」
- ・文部科学省（2017.2.14）「小学校学習指導要領（案）」
- ・山中吾郎（2016）「「アクティブ・ラーニング」導入の背景と課題—小学校国語科の授業を中心に—」大東文化大学大学院文学研究科教育学専攻『教育学研究紀要』第7号pp1-17
- ・中央教育審議会（2016.12.21）「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）」
- ・文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』
- ・塚田泰彦（2015）「ことばの力を育てる国語科」日本教科教育学会・編『今なぜ、教科教育なのか教科の本質を踏まえた授業づくり』文溪堂pp32-36
- ・中央教育審議会 教育課程企画特別部会（2015.8.26）「教育課程企画特別部会 論点整理」
- ・中央教育審議会 教育課程部会（2016.8.26）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」
- ・松下佳代（編著）（2015）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房
- ・長崎伸仁（監）石丸憲一・神部秀一・鯨井文代（編著）（2016）『子どもに「深い学び」を！アクティブ・ラーニングを取り入れた小学校国語授業』東洋館出版社
- ・エリザベス＝バークレイ・パトリシア＝クロス・クレア＝メジャー（2009）安永悟（監訳）『協同学習の技法』ナカニシヤ出版
- ・津田正之・水戸部修治・笠井健一・直山木綿子・弘前大学教育学部附属小学校（編著）（2016）『共に学ぶ アクティブ・ラーニングの視点を生かした授業』東洋館出版社

- ・水戸部修治（編著）（2015）『単元を貫く言語活動を位置付けた文学の授業づくり その基礎・基本と代表教材実践事例』明治図書
- ・次世代型教育推進センター（2017）ウェブサイト「成果公表」ページ（2017.3.20確認）
(<http://www.nctd.go.jp/jisedai/achievement/index.html>)

（2017年3月24日受理）