

I 国語科で目指す、「『自他』を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒」の姿

言葉には、よりよく他者と関わるためのコミュニケーションツールとしての側面と、自分自身の心情や思考を言語化、抽象化して概念的な理解へと高める思考ツールとしての側面が存在する。学習指導要領の国語における目標に示された「国語で正確に理解し適切に表現する」とは、この両側面について豊かに育んでいくことが、国語科教育において求める生徒の姿であることを意味している。1世紀ほども遡り、ヴィゴツキーが指摘した「外言」「内言」の概念と重なること、「内言」が「思考する道具」としての言葉の働きを示している点などにおいて、この目標は言葉そのものを扱う教科としての「不易」であると言える。



しかしその一方で、本紀要の冒頭にもあるように「社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきている」という生徒を取り巻く社会の変化を踏まえると、「不易」のみに着目した取組では対応が難しい時代であることも事実である。生徒には、正解のない問いに対して言葉を用いて深く思考し、自らの考えをより適切に表現しようとする態度が求められているのである。そのような状況においては、上述したような言葉の働きについて、生徒自身がより自覚的な態度で運用することが求められる。例えば、言葉の指し示す範囲を明確にして理解を深めようとする際に、意図的に言葉の抽象度を操作する。類似した表現を用いて、より適切に伝わる言葉を模索する。言葉と言葉との関係性に着目して、共通性あるいは差異を見出す。これらのように、言葉を用いた思考を働かせる際に、自分／他者／テキストの言葉に対する認識がどの程度適切か、言葉と言葉がどのように結び付いているかを常に吟味しながら理解しようとする姿勢こそ、国語科における「批判的に学ぶ生徒」の姿と言える。

また、より適切な表現を模索し、正確に理解するための思考を生み出そうとするを通して、言葉そのものがもつ価値についても認識を新たなものにしていくことも、社会の変化への対応につながる。さらに、生徒自らがどのように言葉を用いて思考するか、その思考を通してどのように解決につながるかを自己決定しながら学びを推し進めることも求められる。これは、目の前にある課題を解決する際に、教師の指示通りで終始しては「複雑で予測困難な」社会に対応する力は育まれないことから明らかである。このような言葉を用いた表現や思考としての創造性を発揮しつつ、自らの学び方も選択しながら学びを進めようとする姿が、国語科における「創造的に学ぶ生徒」の姿と言える。

さらに、これまで述べてきた国語科において育みを目指す言葉の力は、多様な他者との関わりによって磨かれ、豊かに育まれるものである。これは、言葉のもつ意味が一定で不変のものではなく、対象や目的などの用いられる文脈によって変化することからも明らかである。そのため、どのような状況で、どのような関わりの中で用いられる言葉かという関係性の中での言葉の理解が不可欠であり、国語科における「『自他』の往還」とはまさにこの「関係性の中での言葉の理解」の過程を指している。

以上、本校国語科において目指す「『自他』を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒」の姿について述

べてきた。これらの点について、意識を高めながら日々の授業づくりや授業省察を行うことを通して、研究の目的に迫ることを目指す。

II 国語科における研究目標 2 の実現に向けた取組

研究目標 2：各教科・領域において、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かう授業のあり方を考え、実践する。

前次研究においては、その目的である「自ら判断・行動し、未来の創り手となる個の育成」に基づき、集団としての作用だけではなく、個々の生徒の学習状況や身に付けることをねらった力の獲得状況に注視してきた。その具体的な取組として、教師による適切な見取りと効果的なフィードバックのあり方を模索する中で、授業展開の一瞬一瞬において教師が生徒の何を見ているか、個々の生徒にとってどのような支援が必要なのかを深く追究し、「エピソード記述」などの手法も用いた詳細な授業省察にも取り組んできた。教師の視線は生徒の用いる言葉やその運用の仕方だけではなく、表情や記述の際の動き、対話の状況など多岐にわたって配られるが、ねらいとする学習展開に結び付けようとするなどの意図が強すぎる場合にはその視野が狭まったり、生徒の状況を見誤ったりする危険性について実感することができた。また、ICT機器を利用した即時かつ個別的なフィードバックにも取り組むことを通して、個々の思考の深まりが詳細に捉えられるという利点を見いだすとともに、全体の進捗状況も適切に捉えるという俯瞰的な面での課題も得られた。

今次研究においては、上記の成果を踏まえつつ、個々の生徒が既習事項をどのように整理し、未習の事柄とどのように向き合うかを丹念に捉えようとする取組を継続してきた。また、他者の用いる言葉やそれによって表現される思考と、自分自身の言葉や思考とを意図的に比較・分類・統合しながら課題解決に向かう授業のあり方についても模索してきた。以下に、特に重点を置いて進めてきた取組について述べる。

1点目は、**学びの系統性の整理**である。従来の取組においても、個別の学習（一つの題材、一つの単元）がどのような系統性の中に位置付けられるかという視点で整理しようとする試みがなされてきた。しかし、その多くは文種や取組の領域、あるいは学習活動などの表層的な概念での整理に留まり、どのような力を身に付け、どのように活用することで新たな課題を解決できるかという視点での整理としては不十分であったと言える。学習の内容だけではなく、「何ができるようになるか」という資質・能力ベースでの整理が、国語科における系統性の整理においては不可欠である。

しかし、授業者が系統性を整理するだけでは生徒にとっての学びとはならず、「意識的につなぎ合わせ」ることには結び付かない。この資質・能力ベースの系統性を生徒自身が意識し、過去に得た方略や考え方を能動的に呼び起こす機会と、それらの中から課題解決に際して適切なものを選択して実際に使う機会が保証されなければならない。中教審（2021）において指摘された「学校や教師からの指示・発信がないと、『何をして良いか分からず』学びを止めてしまうという実態」が見られたという課題は、まさにこの機会の保証と積み重ねが不十分であったことの証左であると考えられる。そのため、2点目として、学習者がこれまでどのような学習経験を積み、どのような力を身に付けているかという点と、これからどのような学習が計画され、どのような力を身に付けると学習の目標が達成されるかを授業者が明確に描いた上で、生徒に「委ねる」機会、すなわち**課題解決に向けた方略の自己決定機会の保証**が重要となる。

ただし、この「委ねる」は「任せる」とは異なる。あくまでも、「委ねた」ことによる思考や表現は、

授業者が事前に把握・想定しておくべきものであり、だからこそ適切に「つなぎ合わせる」ための支援を行うことができるものとする。

さらに3点目として、**学習用語の再構築とその意味合いに対する認識の共有**が必要となる。国語科は言葉を用いて言葉を学ぶ教科ではあるが、その「言葉」という言葉自体が極めて抽象度の高い概念である。そのため、学習の中で用いられる言葉、すなわち学習用語が課題を解決するために使用できる有効な「道具」として機能せず、無目的的に「覚える」ことに終始してしまう危険性を孕んでいる。既に奈須（2017）において、「子供たちに手渡したつむりの読解の着眼点なり方略、いわば読解の『お道具箱』に明確な名前が付いていないこと、さらに子供たちの『お道具箱』が一度も整理されてこなかったこと」が国語科における問題であると指摘されている通り、国語科においては学習用語の抽象度の高さ、曖昧さが問題点として指摘されて久しい。

これは「読むこと」領域に留まらない。例えば、「書くこと」領域において「表現の効果を考えて描写したりする（第2学年の指導事項ウ）」際に、果たして生徒は「表現」や「効果」をどのようなものと捉えているのか。あるいは「描写」とは何を指しているのか。さらに、授業者はそのような学習用語をどのような意味合いで用いており、その認識は生徒のそれと一致しているのだろうか。上記の1点目に系統性の整理に関して述べたが、整理するだけでは不十分であり、この学習用語のもつ曖昧さについても授業者自身が自覚的になり、必要に応じて用語の指し示す範囲を再構築していくことが、研究目標2の実現、さらには研究の目的の具現化において極めて重要である。なぜなら、抽象度が高く曖昧であるからこそ、その認識を可能な限り一致させようとする試みが生じ、その過程で他者の認識との「擦り合わせ」が不可欠になるからである。「はじめに」でも述べたように、生徒間あるいは授業者と生徒との間という「関係性の中での言葉の理解」を促すことが、言葉に対する自他の認識を「往還」とともに、言葉の適切さを吟味し、認識を新たにしていくことにつながると考える。

そして4点目が、**生徒にとって交流の価値を高いものとするための適切な活動の設定**である。自己と他者が異なる発想があるからこそ、それらを組み合わせたり総合したりする価値や意味が生まれる。だが発想の自由度が高くなりすぎれば、考えの段階や観点に差異が生じる。また、同じ題材や課題に対して考察した場合、生徒間で考えの深度にも差は当然生まれるだろう。そこでただ交流を行ったとしても、他者の考えを知ることができても、自己の考えに効果的につなげることができるだろうか。単元の活動を設定する前に、生徒の自由な発想がどの部分に、どのように表出するかを予想し、他者とそれを交流する価値があるかを授業者は検討することが重要と言える。

また、そのようにして得た気づきを利用した再度の考察や検討を行うことで、自己の考えにつなげる機会も大切にしたい。交流で得た他者の考えをただ自分の考えにつけ足したり、そのまま使い回したりするのではなく、新たな考えの形成に応用する段階が必要となる。類似の課題を交流後に設定しているなどの方策が考えられるが、その前段階として、交流した具体的な情報を生徒が思考に応用できるよう、言い換えたり抽象化したりするサポートをしなければならない。

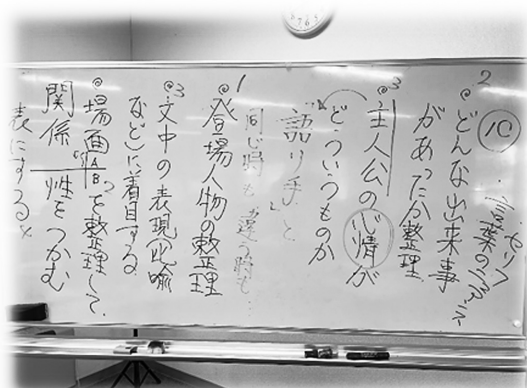
以上、本校国語科において、研究目標2の実現に向けて重点を置いた取組を述べてきた。これらの取組を通して研究の目標に迫ることができたかどうかについては2年次の取組において検証し、新たな取組の方向性を見いだしていくこととしたい。

Ⅲ 実践例

第1学年 文学的な文章「シンシェン」を題材にした取組

本題材は、中学校入学後に初めて出会う文学的な文章（物語）として教科書の序盤に配置されており、小学校での学びと今後の学びとの連続性を実感するために有効な題材と位置付けることができる。学びの系統性を意識した指導ができると考え、この題材を選んだ。

単元の初めに「物語の学習で印象に残っていることは？」を問うと、「海の命!」「やまなし!」「スイミー!」などの反応があったが、その多くは学習のコンテンツ（題材）に着目したものであった。これは、国語科の学習を「どのような力を身に付けてきたか」という視点で



【学習の方向性を自ら見出している例】

捉えてこなかったことの裏返しである。しかしその一方で、単元の目標を共有した後に「どういった活動の中で、何を考えていくと達成できそうか」を問う、すなわち解決に向けた方略の自己決定機会の場を設けると、「心情の変化を捉えるなら、まずは出来事の整理が必要ではないか」「表現の仕方を工夫しているところに着目するといいいのではないか」等の意見が挙がった。これは、小学校の学習においても数多くの読解方略の運用を経験してきたことの証であり、生徒自身が学習の方向性を見出す力を十分にもっていることを見取ることができるものであった。さらに、挙がった案をどういった順序で取り組んでいくかを整理し活動を設定していくことを通して、生徒が自らの手で「学習の舵取り」をしていく感覚をつかんでいる様子が見られた。

第2・3時においては、登場人物の心情の変化を捉えるために、「本文に描かれた行動や心情を表現する記述から、登場人物の内面的な変化を読み取ることができる」という経験を想起しながらワークシートにまとめることとした。ここで、記述自体を「根拠」、読み取った内容を「解釈」という言葉で定義し、混同すると理解が不明確なものになることを共通確認して学習を進めた。

ここで、「根拠」にあたる部分はどのように探しているのかを問うと、生徒たちは経験的な積み重ね、いわゆる「何となく」という感覚で捉えようとしている状況であった。そのため、生徒が根拠として示した記述が「登場人物の行動そのものや発言」であれば「言動」という観点から心情を捉えようとしたのだという整理を試みた。これを反転することで、「比喩」という観点をを用いるからこそ「殴られたような」という記述に、「情景」という観点をを用いるからこそ「雨が降っている」という記述に着目することができるという実感につながる。このような学習用語の再構築とその認識の共有を行うことで、お互いの探した記述が観点という枠組みで捉え直せることを実感できただけでなく、「何となく」から「意図をもって」学習を進めようとする転換点として機すること結び付いたと言える。

単元の終盤にはパフォーマンス課題を実施し、さらに単元全体の自己評価を行った。この自己評価は感想ではなく、「何が身に付いたか」「今後どのように生かすことができそうか」を意識して記述するよう指示し、次の「未習」へと繋がる意識の醸成をねらっている。なお、この自己評価の記述に際しては、「氷山図」（QRコード参照）の指導も行っている。

【自己評価の例】

身についた力は、変化を捉えたりすることです。変化を捉えたりする時には、展開、修飾語、比喩、情景、言動、伏線という観点からスイミーの切りかえをしながら読むことが大事だと分かりました。自分のには言動と修飾語は見つけやすくて、解釈にもつながりやすくて感じました。ただ、比喩は見つけられず、解釈が難しく、たり、情景や伏線は見つけるのも難しかったです。得意な観点は修飾語と情景、動詞です。自分の意見も、でも自信がなくて発音です。グループのときはできましたが、自分では発音できませんでした。それから、自信の自然に聞いたら発音しませんでした。でも、どうも、他

IV 授業実践を通して見えてきたこと

今次研究として現体制で取り組めた期間はわずか3か月程度であり、実践を通して成果や課題を検証するには質的・量的の両側面において不十分であった。とは言え、これまでの事例から今後の方向性を見いだすならば、以下の数点を挙げるができる。

まず、教師自身が学びの連続性をよりの確に捉えることの重要性である。前次研究においても重要な視点であったが、生徒にとっての過去・現在の学びがどのように展開され、どのような力を身に付けるものであるかを明確に把握してこそ未来の学びを構築できることは今後も変わりはない。しかし、学びに関する「創造性」という側面に着目すると、学びの連続性を欠いては生徒が「他にどんな解がありうるのか、さまざまな可能性を考え」る状況を生み出すことは難しい（道田、2007）。そのため、生徒がどのような力を身に付けているか、また、生徒自身がどのような力を身に付けた自覚をもっているかを適切に見取ることが、「批判的・創造的に学ぶ生徒」の姿の実現に大きく寄与するものと考えられる。

また、学びの連続性という点においては、その連続性を意識して学ぼうとする生徒自身の情意的な側面も重要であった。單元ごとに「ぶつ切り」の学びを繰り返しては、そのような側面の育みには寄与しない。上記のように、「どのような力を身に付けた自覚をもっているか」が積み重ねられ、次の学びに生かすために、前掲奈須（2017）で述べられているところの「お道具箱」に入っている「道具」として、あるいは課題に立ち向かうための「武器」として方略が整理されている必要がある。この「武器」を学びの過程で能動的に呼び起こすために、課題解決に向けた方略を自己決定できる機会を保証するよう心がけてきたが、自己決定した結果として「ねらいを達成できた」「以前よりも力がついた」という確かな実感が伴ってこそ、学びの連続性を意識しようとする態度に結びつくと考えられる。

さらに、学習用語を再構築してその意味合いに対する認識を共有する試みを展開してきたが、この取組からは教師・生徒の双方がこれまでいかに無自覚に、曖昧なまま学習用語を用いてきたかを痛感することとなった。国語科の学習においては、互いの言葉に着目し、その用い方や効果について深く吟味しながら認識を深めようとする態度が必要不可欠である。そのような言葉に対する批判的な思考を育むためには、そのような態度を「授業において明示する」ことに加えて「教師が批判的に考えている姿が学習のモデルと」なることにも意識的になる必要がある（平山、2021）。この点を踏まえると、授業を検討するには3年間の学びを見据えた上で用語の一つ一つを丁寧に吟味しておく必要があったが、教師自身がそのような取組を徹底しきれず、認識の幅が広すぎることで学びのゴールが不明瞭になるという課題も見られたため、今後の授業実践において解決を目指していく。

なお、生徒にとって交流の価値を高いものとするための適切な活動の設定については、交流や発表で得た観点を考察で活用する生徒が多く見られたことから、一定の成果があったと考えられる。交流の際に話題や着眼点が多岐にわたり、意見の幅や考察の余地が広がりすぎると、自己と他者の考えをつなげることが難しくなる。この点を解消するためには、交流の内容については広がりをもたせつつ、注目する語句や活動のゴールを焦点化することが重要であった。交流の価値を高め、自己や他者の考えを能動的に行き来する「自他を『往還』」する姿の実現にあたっては、活動の重点をどこに置くかを十分に想定した上で設定する授業者の工夫が大切であることを改めて確認する結果となった。

以上、今次研究において特に重点を置いた取組について述べてきたが、それぞれが独立したものではなく、深く関連し合っていることを実感できたことも一つの成果である。学習用語を曖昧なまま使用せず、適切に認識を揃えていくことが学びの系統性の整理にもつながり、その整理を教師・生徒の双方が認識してこそ、教師が適切な活動を設定したり、生徒が「武器」を能動的に使って課題を解決したりすることに結び付き、その結果として、研究の目的に迫ることにつながっていくものと考えられる。

V 引用文献・参考文献

〔引用文献〕

- 中央教育審議会（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』、13
- 奈須正裕（2017）『資質・能力と学びのメカニズム』東洋館出版社、200
- 道田泰司（2007）「批判的思考の諸概念－人はそれを何だと考えているか？－」琉球大学教育学部紀要、第59集、123-124
- 平山るみ（2021）「批判的思考－情報を適切に読み解き活用する思考力」（小塩真司『非認知能力』北大路書房）、97-98

〔参考文献〕

- 今井むつみ（2017）『ことばと思考』新潮文庫
- Vygotsky,L.S.（2001、柴田義松訳）『思考と言語』新読書社