

# 「主体的・対話的で深い学び」に向けた国語科の授業づくりと

## 教員の意識の変容

笹木秀規 埼玉大学大学院教育学研究科  
本橋幸康 埼玉大学教育学部言語文化講座

キーワード : 「主体的・対話的で深い学び」、方法論

はじめに

小稿は令和2年9月から12月、3人の教員（教歴2～13年目の小学校教員2名、中学校国語科教員1名）に対して、それぞれ4回ずつ行われた授業研修による「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業づくりに関する意識や学習指導観等の変容、深化を分析・考察したものである。授業研修の実施方法は、指導者（埼玉大学教育学部准教授本橋幸康）が国語科の授業を参観し、当日に授業者とともにその授業に関する協議を行い、改めて授業の振り返りや課題などを後日指導者がEメールによって授業者に助言や授業の構想に役立つ資料等※1を提供をするという形式で行われた。この研修には、埼玉大学大学院生および埼玉大学教育学部生等も授業参観に同行し、授業に関する児童・生徒の様子や感想コメントを、指導者が後日授業者に送るEメールに添付して送った。小稿では指導者の協議とEメールにおける指摘及びアドバイスを分析対象とし、それによる教員の授業や意識の変化を考察する。表記について、「教員」とは授業研修を受ける教員のことを指し、大学指導者を含まない。またそれぞれの教員をA～C教員と示す。小稿を作成するにあたっては、以下、笹木規秀が執筆を担当した。

### 1. A教員に関する報告

#### 1-1 事前の意識調査

A教員（教歴13年目）は、事前に実施したアンケートで「条件をつけて書かせる授業」や、「複数の資料を読み比べさせる授業」、「活動の目的を生徒もよく理解した授業」をすることを目指しているとしている。授業後の協議において「発表に対して積極的に意見したり賛同したりする様子は見られなかった」ことや、「（授業）全体を通じて、やや受け身的な姿勢の印象」がある、「話し合いが停滞、もしくは一部の学力の高い生徒によって話し合いが進行していく」と述べていることを踏まえると、「授業の改善を図ることですべての生徒の学習意欲を喚起したい」と考え、その工夫を模索している状況と推測される。

## 1-2 第一回研修（9月18日（水）） 単元名等「挨拶―原爆の写真によせて」

指導者は、授業においてマッピングが用いられていたことを「思考の見える化」を図る有効な手段であると評価した。そのうえで、言葉の機能（問いかけ、体言止め、インパクト等）を説明するための棒線なのか、効果を説明する棒線なのかなど、マッピングに用いた棒線の意味を整理させることと、なぜそれを思いついたのかを説明させるとなお良かったと述べた。それは棒線の意味を整理させ、それをクラス全体で共有することにより、棒線が伸びて行かない生徒が棒線を伸ばすことができるためであると説明した。棒線を伸ばせない生徒は「同じ思考（方法）」でしか棒線を伸ばそうとしていない可能性がある。そういった生徒にとって棒線の複数の意味を知ることが、棒線を伸ばす方法を知ることにつながる。この方法の共有は、国語科が苦手な生徒だけでなく、国語科の授業全体において非常に重要だと指導者は述べる。それは自分の考えが行き詰まったときに、クラスメイトと「考え（結論）」のみを議論するのではなく、相手の考え「方」を「対話的」に知ることによって違う方法で文章を読むことができるようになる可能性があるためだとした。本時のマッピングという手法と、上記のマッピングにおける棒線の意味となぜそれを思いつくことができたのかを自覚させることは、自身の思考のプロセスを視覚化し、その思考過程を自覚させることになる。すなわち思考の方法を自覚させることになる。また、思考の自覚化を生徒同士で促すことができるように、他者の意見を聞くだけでなく「なぜそう考えたのか」を問う姿勢を取らせられるようにするとよいとした。その姿勢は、相手が自身の思考を自覚するだけでなく、聞き手も相手の考え方を知ることができ、新たな考えのできる可能性を生むものである。

また、指導者はほかにも語彙に関する指摘をした。生徒の中で「問いかけ」なのか「語りかけ」なのか迷っている場面があり、結局「どっちも一緒であろう」としてその疑問は話し合いの中で流されてしまっていたが、そういった似た言葉の小さな違いへの意識が語彙を豊かにしていくという指摘である。またマッピングをする際、多くの生徒は平面的に棒線を広げていたが中には出した情報をカテゴリー化している生徒がいたため、そういった生徒の用いた語彙（評価語彙や感想語彙）を共有することで語彙を増やすことができるとも指摘した。

## 1-3 第二回研修（10月9日（水）） 単元名等「いにしえの心と語らう～「桜」への思い～万葉・古今・新古今」

本時の授業では、A 教員が意識している「複数の資料を読み比べさせる授業」が行われ、生徒は複数の資料の相違点や類似点に注目しながら学習していた。指導者は共通点を見つける際の「根拠」についての指摘をした。すなわち、今回行われていたワークシートの中から共通点を見つけるという活動では、一つの根拠から一つの解釈がなされるのではなく、テキストの中から複数の根拠をみつけて解釈を深めていくことが大切だとした。ただし教室の中にはさまざまな学力の生徒がいることを踏まえ、「共通点を見つけた状態を提示し、それらが共通する理由を考える」という焦点を絞った基礎的な課題や、発展的な課題として

「共通する根拠の中の違い」を見つけるといえるものが考えられると提案した。このように課題をスモールステップにすることは、生徒一人ひとりの学力にあった活動を実現することにつながり、生徒は成功体験をすることになる。これが繰り返されれば、A 教員の感じている「受け身の姿勢」や「学習意欲の低さ」の改善につながる可能性がある。

また方法論の共有についての指摘もなされた。本時はワークシートの活用の際に生徒の中にメモをしている姿があった。それらのメモは活動に有効であったため、「メモの整理の仕方」や「メモの取り方」を共有するとよいという指摘である。「メモをするとよい」ということを伝えても、メモをすることが苦手な生徒は当然メモを取ることができないため「方法」の共有が必要になるということであろう。ほかにも話し合いの場面において、「どのような話し合い」がよい話し合いなのかという話し合いの方法を共有することも重要であるとした。そういった方法知の共有は A 教員のクラスの「受け身的な活動が行われる」や「話し合いが停滞、もしくは一部の学力の高い生徒によって話し合いが進んでいく」という実態を改善する可能性がある。受け身的な活動や話し合いの停滞の原因の一つに「どのような方法で活動したらよいのか分からず、結果として受け身的な活動になっている」ことが考えられる。そういった生徒たちに具体的な話し合いの仕方やメモの取り方を教えると、積極性が生まれたり、思考が深まることが期待できる。

また前回の研修時における A 教員の「どのように振り返りを書かせればよいのか考えていきたい」という発言を受けて指導者から振り返りの具体例が提案された。それは、よく書けているまとめを紹介し、「このまとめの良さを考えよう」というものであった。教員が模範解答を書く場合、その暗記になってしまって別の単元や教材で本時の学習を生かすことが難しい場合が考えられる。そのため、「模範解答に行きつくためにはどのようなプロセスを踏めばよいのか」ということを共有するような振り返りが望ましいのであろう。言い換えれば、まとめに行きつくための「方法」の振り返りということになる。

#### 1-4 第三回研修（11月21日（木）） 単元名等「立場に基づいて読みを深めよう～『高瀬舟』模擬裁判～」

指導者は、「高瀬舟」を裁判形式にすることで生徒に立場を与えて、各生徒がその立場から物語を読み直すということが生まれていたとし、当事者意識で読ませることで普段の読みでは気づかないような構造にまで気づき、論理的に読む力が育つ授業であると評価した。また、裁判をする準備として何度も本文に戻る必然性が生まれていたこともよかったと述べた。この本文を何度も読む姿には、授業を見ていた大学生・大学院生に印象的だったことがその感想に「証拠や証言を集めるために何度も教科書を読み返」していた、「穴が開くほどテキストと向き合っていた生徒たちの様子に大変感心し」た、などがあることから窺える。指導者はそのうえで「テキストにどのように戻るのが、どのような表現に着目することが登場人物に迫る読み方なのか」を教えられるかが重要だとした。

また、第二回研修において指摘のあった「複数の根拠を関連付けて解釈をする」ことに関

する指摘が繰り返された。それと同時に、根拠の見つけ方を教えることが重要であるとした。

ほかにもメモやノートを思考のプロセスが後で見た時にたどれるような取り方・まとめ方をクラスで共有することの重要性を指摘した。これは第二回研修で指導者が述べた「振り返りの仕方」に関わるものであると考えられる。すなわち振り返りでは「まとめに行きつくための方法」を振り返るのが一つのやり方であったが、そのように振り返るためには「まとめに行きつくまでの思考のプロセス」を振り返る必要がある。そのためには生徒が自身の思考の変容を見て取れるメモやノートを作成しなくてはならない。これは第一回研修で指摘のあった「思考の見える化」とも関連する指摘である。思考の見えるノートの作成方法を共有し、そのようなノートを作成することで、まとめに行きつくまでの自身の思考の変容を振り返り、まとめに行きつくための方法を学ぶのである。

#### 1-5 第四回研修（12月5日（木）） 単元名等「立場に基づいて読みを深めよう～『高瀬舟』模擬裁判」

指導者は、模擬裁判をすることは、様々な立場から物語を読むことになり、多角的な読解ができると評価した。授業を見学していた大学院生の感想にも「自然にほかの視点でもテキストを読もうとしている姿があ」った、とあるようにクラス全体が多角的な読解を意識できたことが窺える。また、指導者はいろいろな立場から作品を照らし直すことで、新たな意味や発見、作品の魅力や面白さに気づくことができるということを生徒が学ぶことでそういった態度の読書につながると読書教育との関連についても指摘した。

本時の授業は模擬裁判を実施するという活動であったため、どの立場の生徒にも自身（のグループ）の主張と根拠や質問が重要になる。指導者は、A教員が前回までの研修で指摘のあった「一つの主張のために複数の根拠を見つける」ということを意識させていたことを評価したうえで、そのほかにも解釈が同じでも根拠が異なる人と話し合う時間を設けることで解釈をより深めたり広げたりできると指摘した。また質問に関しては、質問への答えが本文のどこにあたるのかを検討する時間を確保してもよかったのではないかと提案した。この活動は質問に対する答えの根拠を意識することで本文をより理解する上で重要なものであろう。さらに指導者は、「複数の質問を作成したうえでなぜその質問にしたのか」という「質問を選択した意図」が大切だとし、質問の意図を自覚させる活動があってもよかったと述べた。

また振り返りの活動は、授業を見学していた大学院生の感想に「今回の授業の振り返りは「自身の考えの変容（変容しなかった）理由」とされており、自身の読みがいかに深まったかを実感できるものになっていたのではないかと思います」というものがあるように、前回までの研修で指摘のあった思考のプロセスの振り返りと、その変容の理由を考えさせることによる方法論の自覚ができるものになっていた。

#### 1-6 研修を通したA教員の変容

A 教員は自身のクラスの状態に対して「学習意欲の低さや受け身的授業態度」と「話し合いの停滞」を問題意識として持っていた。

A 教員は研修の後に以下のような報告をしている。

ご指導を受けた後は、発問や生徒の考えの引き出し方への意識が変わり、同じ授業を別のクラスでしたときに、「自分が変わった」「生徒が変わった」という手ごたえを得ることができました。

この文面からは正確にどのように A 教員自身や生徒が変わったのか定かではないが、研修を通して変わったということを踏まえて推測を述べる。指導者は繰り返し「方法論を生徒に伝えること」を強調し、A 教員は最後の研修で振り返りにおいて「方法を自覚させる」ことを意識していたことから、A 教員は方法論の獲得のできる授業を展開するように意識するようになったであろう。生徒が方法論を持つとどのような変化が起きるだろうか。たとえば今までは「本文を読んで分かる」ことが要求されていたとする。すると何となく読める生徒は内容を理解し、そうでない生徒は読めないという事態が起きる。これが方法論を持つ生徒であれば、前者の生徒は自身の読みの方法を自覚しながら読み、後者の生徒は自身の知っている方法で本文を読もうとするだろう。話し合いの場面を例に考えてみると、話し合うことが要求された場合に、なんとなく話し合うことができる生徒は話し合い、そうでない生徒は黙らざるを得ない。しかし方法論を持っていれば、前者の生徒は様々な方法で話し合い、後者の生徒は自身の持っている（中から得意な）方法で話し合いに参加することができる。すなわち方法論を意識して授業を行うことで、A 教員が問題として意識していた「学習意欲」や「話し合いの停滞」の解消が図れたのではないだろうか。

## 2. B 教員に関する報告

### 2-1 事前の意識調査

B 教員（教歴 7 年目）は事前に行われたアンケートにおいて「児童をひきつける導入の仕方」や「児童一人ひとりに考えさせる工夫や学習形態」、「個に応じた指導の工夫」を模索しているとしている。児童の実態としては、活動によく取り組むものの自己表現について苦手意識があるのか、授業中の反応が薄いと感じているようである。

### 2-2 第一回研修（9 月 26 日（火）） 単元名等「未来がよりよくあるために」

本時の授業は、前時までに調べた情報を目的に応じて取捨選択をする時間であった。それをうけて指導者は、指示についての指摘をした。本時では「自身の考えに説得力を持たせられる資料の選択」を行うことが課題であったが、「説得力を持たせる」ということがどういうことなのか具体的な例を示すなどして、児童のイメージさせる必要があるとした。例えば、「細かいデータが説得力を持たせることになる場合もあれば、簡潔にまとまっている図

などが説得力を持たせる場合もある。それらを示すことによって、各児童が自分なりに「説得力を持たせる」ために情報を吟味することになるとした。

また指導者は情報の取捨選択をどのように行ったのかについて自覚させることも重要であると述べ、例えば「どのような観点で情報を吟味したのか」を互いに説明させたり、その観点を教員が取り上げてクラスに共有するということが考えられるとした。そうすることで感覚的、直感的に情報の取捨選択を行っている児童は自身の方法を自覚でき、また情報の取捨選択ができていない児童は、どのように行えばよいのか知ることができるため B 教員の模索している「個に応じた指導」につながると指摘と位置づけられる。

また児童が自身の変容が分かるように、「説得力を持たせるためには、このような根拠を示すことが必要なのだと実感できた」、「情報の取捨選択は、～のような視点で行うとよいことが分かった」などといった「方法に関する振り返り」ができるとよいとした。

### 2-3 第二回研修（10月10日（木）） 単元名等「やまなし」

本時の授業の冒頭で B 教員は前時の授業の板書を大きく印刷し提示していた。これは前時との学びの連続性を児童に意識させることになると考えられ、B 教員が「児童をひきつける導入の仕方」を工夫している様子が分かる。その上で、単元の終わりに「やまなしのポップ」を作ることになっている本単元について指導者は初読の児童の「よくわからない」という感想があったことを受け、「難しそうな話の面白さをみつける」という課題設定にいかに関わくわく感を持たせられるかが重要であると指摘した。そのための要素として、相手意識（ポップを誰に読んでもらうか）を明確にしたり、目的意識（ポップを作って何をするのか）を明確にしたりすると学習意欲が喚起されるのではないかと提案した。

他にも本時の課題である「12月の谷川の状況を想像しよう」に関連した指摘がなされた。それは様々な想像している児童に対して「どういうことに着目したのか」や「どういう読み方ができれば想像できるのか」という方法を意識させられるとよいという指摘である。すなわち「想像の観点」の意識化であり、それを学級で共有できるかが重要だということである。

また本文を板書やワークシートでまとめてしまうと、必要最低限の情報からポップを作ってしまう、似たようなものばかりできてしまうということが起きる可能性がある。そのため、必要に応じて何度も教科書に戻ることが大切であるとした。

### 2-4 第三回研修（11月28日（木）） 単元名等「美術評論家になって、絵を紹介しよう。「この絵、私はこう見る」

本時の授業は、絵を見てその絵について自身の考えを書く活動が行われていた。その際 B 教員は自身の考えた文章を紹介し、表現を工夫することを要求した。指導者は「工夫」に関する指摘として、ただ工夫することを求めても、B 教員のモデル文を真似することによって B 教員のした工夫を無意識になぞるだけの児童がいる可能性があるとし、書き方の工夫を実感できるようにすることが重要だとした。そのためには、工夫の意図や効果を説明させる

活動が必要だと提案した。

また第二回研修において指摘のあった、導入での相手意識、目的意識についても再度指摘が行われた。目的意識がより明確になれば、目的に応じた文章の工夫が可能となり、児童が本時の活動により取り組みやすくなるということも踏まえての指摘であろう。また、指示の具体化についても再度指摘がなされた。B 教員の用いた「自分の考え」とは「精査・解釈」のことなのか「熟考・評価」のことなのかを明確にした方がよいという指摘である。

#### 2-5 第四回研修（12月12日（木）） 単元名等 「昔の人のものの見方・考え方と自分の考え方を比べよう「柿山伏」

指導者は、本時の授業はわくわく感のある授業となっていたと評価した。その具体的な要因としては、古典を声に出すことで、現在のことばとの音の違いを体験・実感できたことや「K（狂言）—1 グランプリ」をしたこと（相手意識）、教員によるモデルを示したことなど活動的な工夫に加えて、活動の観点（速さ、抑揚）を明確に提示したことによるものとし、「今日の授業は面白かった」というだけでなく、児童が大事なポイントをおさえながら活動していたことがよかったと述べた。

他にも板書についての指摘がなされた。板書には「正解そのもの」を書くよりも「思考の段階が分かるもの」にすることがあってもよいという指摘である。そうすることで板書そのものを思考のプロセスとして示すことができ、児童が学習の振り返りの際に、自身が最終的にどうなったかという結果だけでなく、自身はどのような課程で変容したのかを意識できるためだと考えられる。それは板書に限らず、ノートやワークシートにも同様のことが言えよう。

#### 2-6 研修を通してのB教員の変容

4回の研修を通して、B教員の問題意識に関わる導入や学習意欲に関する指摘が多くなされ、特に導入に変容が表れていた。それは、実際の児童の様子から明確である。特に第四回の授業では顕著で、その様子は授業を見学していた3人の大学院生の感想に「だれの発表が良かったかを一生懸命に考えたりと班内で活発に話し合っていました。」や「子どもたちが楽しんで授業に参加していたことがとても印象的でした」、「生き生きと活動に取り組んでいる様子が見られました。」などとあることから窺える。B教員自身が研修を終えて以下のように述べている。

この四回の授業を通して、児童のわくわく感の持たせ方、考えの伝え方、情報の取捨選択など、様々な御指導をいただいたことで、これからの授業づくりに生かせるものになりました。（中略）これからも児童の「ワクワク感（ママ）」を大切に、また自分自身も迷いなくできるように、入念な教材研究や授業構成の工夫など、していきたいと思っています。

また第四回研修の導入の工夫の中でも、特に「観点の提示」が学習への参加に関わっていると考えられる。なぜなら観点が示されることによって、どのような取り組み方をすればよいのかという方法が児童に意識化されたと考えるからである。「速さと抑揚に気を付けて取り組むのだな」という意識が、活動のしやすさにつながり、意欲的な授業参加を生んだのではないだろうか。

### 3. C教員に関する報告

#### 3-1 事前の意識調査

C教員（教歴2年目）は児童の実態についてクラスの雰囲気が明るいことや、指示をよく聞くことなどの面があるものの、「発表が苦手である」ことや「書くことに対する抵抗が大きい」こと、「強い意見に流される」ことを課題として捉えている。また、「落ち着かない児童がいる」ことも問題であると感じている。

#### 3-2 第一回研修（10月2日（水）） 単元名等「未来がよくあるために」

本時は、意見文を書くために自分の考えや考えの根拠となる情報の取捨選択をする時間だと位置づけられる。指導者は、C教員が単元の終わりに「みんなを納得させる意見文を書く」ことを伝えることで児童に見通しを持たせていたことが良かったとした。そのうえで、「納得させる」にはどのような意見文の書き方が適しているのかを学ぶことが重要であるため、自身の情報の取捨選択の観点（方法）を意識させることが重要であるとした。

また、C教員の課題としてあげた「強い意見に流される児童がいること」に関しては、自分なりに友達の意見に乗ったことに理由付けをすることができれば、意見に乗ることが即ち良くないことではないとし、自分なりに根拠や理由が説明できるのであれば意見の強い児童に流されてもよいと述べた。自分の意見を持つことが難しい児童は、むしろ他者の意見にのってでも自分の意見を形成する経験をさせることが、自分の意見を持てるようになるうえで大切だとした。

#### 3-3 第二回研修（10月30日（水）） 単元名等「やまなし」

本時は「なぜ「やまなし」というタイトルなのか」を考えるという授業であったが、指導者は「なぜタイトルについて考えなくてはいけないのか」という必然性や、問いの価値、意義づけに触れられるとよかったとした。授業ではC教員が繰り返し「一つの答えがあるわけではない」と伝えていたため、児童は様々な意見を持っている様子であった。そのうえで指導者は児童が自身の意見を消して新たな意見を書いていたことについて、思考し模索するプロセスを残すことで自身の考えが感覚的なものから、より具体的、論理的な思考に変容する過程が振り返られる方がよいと指摘し、前の意見を消さずとも次の意見が書けるようなつくりのワークシートがよいと提案した。



また本時の課題は様々な意見の出やすいものであることから、「いろいろな意見がある」という事実確認だけでなく、「何に着目するとそのような意見がでるのか」といった読み方、読む方法に着目できることが重要であると指摘した。そのために、話し合いを始める前に、話し合う目的や何に着目して話し合うのかを確認しておくことが必要であると述べた。また話し合いの際に本文に戻らせることで、思い付きの考えや誤読は淘汰されていくとした。

#### 3-4 第三回研修（11月27日（水）） 単元名等「鳥獣戯画」を読む」

C教員は授業において第二回研修で指摘のあった「思考の変容の可視化」のために考えが変わった点に付いては赤ペンで書き足していくように指導しているが、まだ消してしまう児童がいると述べた。そこで指導者は、今書いていることはあくまで途中の段階であり、いくらでも変更が可能なものであるという意識を持たせられるとよいと述べた。

指導者は、本時は鳥獣戯画に関する説明文を読むための導入にあたる時間であり、鳥獣戯画に対する自分なりの考えを持たせられるよい授業であったと評価したうえで、自分なりの考えが出せない児童に関しては、他の児童が出した考えを紹介し、その根拠や理由を探させるとよいと述べた。また今後の授業において、「筆者の主張はこれだ」ということだけを読み取るのではなく、どのように読むと筆者の主張が読み取れるのかや筆者の意見の述べ方、根拠の示し方も読み取ることが重要だと述べた。

#### 3-5 第四回研修（12月11日（水）） 単元名等「表現を選ぶ」

指導者は、指示の具体化について指摘をした。本時は「人に分かりやすく伝える」ということがテーマの授業であったが、「分かりやすく」とはどういうことを意識する必要があるという指摘である。また、結果として本時は書き言葉と話し言葉を使い分けることがテーマであったため、例えば「丁寧さ」と「親しみやすさ」に着目してもよかったのではないかと提案した。

指導者は、C教員が授業中に「「なんとなくは」嫌いです。ちゃんと根拠を持つように」と述べおり、机間指導中に「なぜこう考えたのか」といったように丁寧に理由を問うていく姿勢はよかったと評価したうえで、しかしある段階では「なんとなく」でもよいのではないかと述べた。「なんとなく」の段階から始まり、授業の終わりや次時に自身の考えの理由が分かったり、納得したり、説明できたりする段階が来れば、それでよいとした。第二回研修でも指摘のあったように、そのような変容を記録できるとよいと述べた。

#### 3-6 研修を通したC教員の変容

C教員は児童の課題と感じていた「発表が苦手である」ことや「書くことに対する抵抗が大きい」こと、「強い意見に流される」は、「正しい答えを言わなければ（書かなければ）いけない」という意識から生まれた姿勢である可能性がある。それらは数回の授業で変わる類の課題ではないかもしれないが、指導者からの指摘の中で、C教員には第二、三、四回研修

の「思考の変容」についての指摘が特に意識されたことが、「思考の変化」に関しては、今後の授業でも、大切にし、子どもたちの思考の変化を追って指導して行きたいと思います」と研修後の感想で述べていることから窺える。自身の考えが変わっていくこと、その整理のために話したり書いたりするという意識を持てれば、あくまで「今の段階の自分の意見」でそれは「変容することもある」と考えることができるようになり、発表することや書くことへの抵抗が少なくなるだろう。また自身の変容を振り返って、その理由を考えることは、思考の方法を自覚することにつながり、汎用的な知識として方法知を得ることにもつながるだろう。

#### 4. 研修全体における指導者の指摘に関する考察

国語科では、文章の内容について説明する授業が展開されることが多いと考えられる。ここでは例えば「文章の内容を読み取ろう」や「文章の言いたいことを考えよう」などといった課題が提示され、児童・生徒は課題を個人、もしくは複数人で考えるといったことが行われる。すると教員としては、自身の考えの押し付けにならないように児童・生徒の読みを尊重しようとし多様な読みを認めようとし、児童・生徒はなにが書かれていたのかという答えを教えてくれるのを待つといった状況になりがちなのではないだろうか。この状況になると教員はどこまで自由な読みを認め、どこから読みの矯正をする必要があるのかといった悩みを持つようになるであろうし、児童・生徒としてはなにを学んでいるかはっきりせず、意欲が低下したりや受け身的態度になったりするだろう。今回研修に参加した3人の教員はそれぞれ国語科の授業づくりに悩みを持っていたが、クラスの課題として共通して「学習に対する積極性がない」ことを問題意識として持っていた。

3人の教員に共通して繰り返し行われた指摘に「方法論」があげられよう。そこで「方法論」と「学習に対する積極性」や国語科における方法論の重要性について考察する。

今回の研修では方法論とは、方法に関する知識として用いられていた。例えば上述した国語科の授業におけるよくある問いのうち、「文章の内容を読み取ろう」という場合、文章の内容が読み取れる児童・生徒と文章の内容が読み取れない児童・生徒に二分する。しかし前者の児童・生徒の中でも感覚的に読み取れた者と自分の読み取り方に自覚的な者がいる。その3者を話し合わせると読み取れなかった者が読み取れた者から内容を聞くことになる。そこでは目の前の文章の内容を読み取れたという事実だけがあり、その後に文章を読む際に生かせることは何もない。そうではなく、「どう読んだのか」「なぜそう読めたのか」を考えることで、読めなかった者はその方法によって読む（読み始める）ことができ、感覚的に読めていた者は方法を自覚し、方法に自覚的に読めていた者は別の方法によって読む（読み始める）ことができる。3者とも読みの方法を得たり自覚したりすることで、その後文章を読む際に、自身の持つ方法論に則って読むことが可能となる。汎用的な知としての方法論を得ることで、読むことに対して抵抗が減るとともに、内容理解が深まる。すなわち3人の教員に共通の「学習に対する積極性」をうむことができる。すると「主体的な」学びの実現が

望めるであろうし、他者がどのような方法で読んだのかといった関心から「対話的な」学習もより質の高いものになるだろう。もしかすると学習に対して積極的でないのではなく、「取り組む方法が分からず、取り組めない」のかもしれない。「方法論」を意識した授業を展開することはそういった状況を改善する。さら平成 28 年の文部科学省「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）」において「深い学び」で「学びの「深まり」の鍵」とされたのも「見方・考え方」であることを踏まえると「方法論」を意識した授業は「深い学び」の実現につながるのではないだろうか※1。

方法論を教える具体的な授業は、記述した各教員の研修に記したためここでは詳細に記さないが重要なポイントとして「思考の変容」と「根拠の重視」があげられる。

児童・生徒が自身の思考を各授業において記録し、その思考の変容のプロセスを振り返ることで自身の変容の理由を考えたり、どういった方法が自身の変容につながったのかを自覚したりできる。教員としては「思考の過程」が視覚的にわかるようなワークシートやノート、板書の工夫が必要である。また児童・生徒が考えを持った際に、「なぜその考えになったのか」という考えの根拠を考えたり、説明したりする時間を確保することで、自身の考えはどのような方法でつくられたものなのかを自覚することができる。

国語科では「思考の変容」と「根拠の重視」による「方法論」を意識した授業が「主体的・対話的で深い学び」の実現につながるだろう。

#### 注

※1 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」（平成 29 年 9 月）P22 によると、「主体的な学び」は「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」学び、「対話的な学び」は「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」学び、「深い学び」は「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」学びである。

(2020年3月31日提出)  
(2020年4月10日受理)