

<研究論文>

主体的・対話的で深い学びを実現する国語科学習指導に関する考察

－「読むこと」領域の指導過程を中心にして－

A Study of Japanese Language Instruction for Active Learning

: Focusing on the teaching process in the "reading"

井上雅彦 INOUE Masahiko

1. 問題の所在

平成 29 年告示の学習指導要領において、全ての教科等の目標及び内容は、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という資質・能力の三つの柱で再整理された。これらの資質・能力を児童・生徒が身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けるようになるためには、主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の実現に向けた授業改善を行う必要がある¹と示された。

では、主体的・対話的で深い学びはどのようにすれば実現するのであろうか。学習指導要領には「資質・能力を育成することを目指した授業改善の取組は、これまでも多くの実践が重ねられており、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが、そうした着実に取り組まれてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないことであると捉える必要はない²と記されている。つまり、「主体的・対話的で深い学び」は、まったく新しい指導方法によってではなく、これまでの実践や研究の積み重ねのうえに実現するということである。

このような認識のもと、本稿では、国語科「読むこと」領域において、これまでに取り組まれてきた指導過程³や学習指導の研究、実践をもとにして、主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導の在り方を検討する。

2. 主体的・対話的で深い学びを導く要件

中教審答申(平成 28 年 12 月)において、「『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない⁴と記しながらも、授業改善の視点として、以下の 3 つの視点を示している⁵。

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。〈略〉

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。〈略〉

③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。

(※引用中の傍線は稿者による。以下同様。)

これらの文章は、主語が学習者になっているが、それを指導者の視点で捉え直すと、「主体的な学び」の実現には、「学ぶことへの興味と関心」を抱かせ、学習の「見通し」を持たせるとともに、

既習事項を「振り返らせる」ことが求められる。

「対話的な学び」における対話とは、子供同士だけでなく、大人と子供、教材と子供の対話であり、それらを通して、自己内対話を活性化させて、考えを広げ深めさせることが重要になる。さらに「深い学び」へ導くためには、「習得・活用・探究」という指導の過程において「見方・考え方」が働くようにさせる必要がある。

まとめると、主体的・対話的で深い学びを実現するためには、次の5つの要件を満足する学習指導が求められる。

〈主体的・対話的で深い学びを実現する要件〉

- a) 興味、関心の喚起
- b) 見通しをもたせ、振り返りをさせる
- c) 三つ（人、教材、自己）の対話の実現
- d) 習得・活用・探究という指導過程⁶
- e) 「見方・考え方」を駆動させる

もちろん、1単位時間でa)～e)の要件をすべて満たすことは困難である。そのため、答申では「単元や題材のまとまりの中で、指導内容のつながりを意識しながら重点化⁷していくと示している。では、国語科の「読むこと」領域の指導においては、単元や題材のまとまりのなかで、どのように上記a)～e)の要件を重点化していけば良いのであろうか。

3. 「習得－活用」の指導過程の成立

(1) 「読み」の能力の向上を促す指導過程

国語科教育において、「読むこと」領域の指導過程に関する研究や実践は、戦前戦後を通して継続的に行われてきた。例えば、石山脩平の「解釈の実践過程」、興水実の「基本的指導過程」、教育科学研究会（略称「教科研」）の「読み方指導過程」、文芸教育研究協議会（略称「文芸研」）の「文芸研方式」、児童言語研究会（略称「児言研」）の「一読総合法」、「読み」の授業研究会（略称「読み研」）の「読み研方式」など、多くのものがある。

例えば、石山脩平は解釈の実践過程として、「通読－精読－味読（鑑賞）－批評」の段階を提唱した⁸。これは主題の仮定－主題の検証－主題の確認という三層読みの方法（三読法）であり、今日に至るまで大きな影響を与えている。

これに対して、興水実は石山らの提唱した三読法は、ただの「読解過程」であって指導過程ではないとして、以下のような六段階の基本的指導過程を提示した⁹。

- ①教材を調べる。わからない文字・語句を辞書で引くなり、文脈の中で考えて、全文を読み通す
- ②文章を想定する。読みの目標や学習事項をきめ、読み方の性格を決定する
- ③文意にしたがって、各段落、各部分を精査する
- ④文意を確認する
- ⑤この教材ででてきた技能や、文型、語句・文字の練習をする
- ⑥学習のまとめ、目標による評価

また、特徴的な指導過程としては、児言研の「一読総合法」がある。この名は、最初に全文を通読し、次に精細に読み、最後に味読して終わるという三読をしないことからつけられた。「一読総合法」では、教材をいくつかに分割して順次学習者に提示する。まず〈題名読み〉によって文章の内容の予想・見通しを立てさせる。その後、それぞれの部分について「ひとり読み（書きこみ・書き出し）」と「話し合い（話しかえ、小見出しづけ、音読・表現読み、予想、意見・感想のまとめなど）」という〈立ち止まり読み〉を行わせ、順に読み進めさせる¹⁰。

このような指導過程の研究は、対象となる教材をどのように読み深めさせていくのかという教材理解の過程の研究であるとともに、それを通じた学習者の読みの能力の育成（習得）過程の研究でもあった。それは読む力の育成だけに閉じたものであり、そこで「習得」した力をどのように他

の領域で「活用」させるのかという発想はない。まして、思考力、判断力、表現力といった汎用的な能力の育成という視点はなかった。

(2) 「読み」「書き」関連の指導過程

昭和52(1977)年の学習指導要領改訂を契機として、「読むこと」と「書くこと」の指導を関連させ、双方の力の向上を目指す試みが行われた。

これまでの学習指導要領では、国語科の領域区分は「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」であった。しかし、この改訂では「A 表現、B 理解」の領域構成に改められ、表現と理解の関連を密接にすることが意図された。「第3章 指導計画作成と内容の取扱い」の項には、「(3)各学年の内容 A 及び B については、適切な話題や題材を選定し、A 及び B に示す事項が関連的に指導されるように考慮するとともに、表現力と理解力とが偏りなく養われるようにすること」¹¹と示された¹²。これを背景にして、「読み」「書き」を関連させた実践が追求された。

牟田米生は「読み」「書き」関連の基本的類型として、次の三つを示している¹³。

- A 読解過程に書く活動を関連させる指導
- B 読解した結果を作文活動に転移する指導
- C 作文活動の中に読解を導入させる指導

AとCの類型は、青木幹勇『第三の書く』¹⁴においても提唱されている。青木は、Aの類型を「読むために書く」活動として、メモ、聴写、書き抜きなどの「つかみどころのない『書くこと』」（第三の書く）を通して、確かな読みを導こうとした。また、Cの類型を「書くために読む」活動として、物語を読んで変身作文を書く、詩歌を散文化するなど、読むことが作文の構想を耕し、表現の質を高めるように促した。

Bの類型について、牟田は「読解して得た文章構成、叙述の特性などの表現の仕方を、自分の作文にも取り入れて書こうとするもの」と説明している。つまり、読みの学習で得た知識を、書くこ

とに生かしていく指導である。牟田はB類型の指導過程を、次の①から③のように示している。

①教材を読解する段階

…話題内容や筆者の考え方を読み取り、次の発展的な学習への意識をもたせる

②移行活動の段階

…教材の文章展開法を生かして作文することを意識させて、教材を再読させる

③作文の段階

…教材の文章構成を取り入れて、作文を書く
この指導過程は、①の「読むこと」領域の指導で「習得」した表現法を、「書くこと」に転移するように②で方向づけ、③の「書くこと」領域の指導において「活用」させるという流れになっている。つまり「習得－活用」型の指導過程の先駆的な実践に位置付けられる。

(3) 「習得－活用」の指導過程

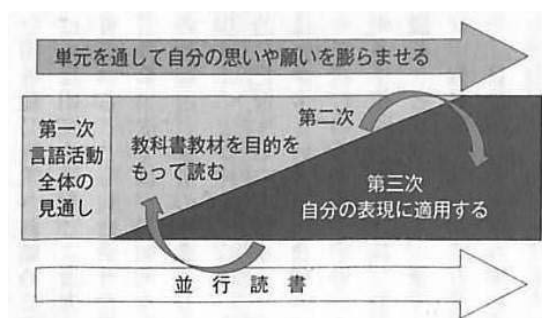
学校教育法第30条第2項を受けて、平成20年告示学習指導要領総則の教育課程編成の一般方針に、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実する」と記された。

各教科の指導においては、基礎的・基本的な知識及び技能の「習得」と「活用」を図る学習活動の重視、言語活動の充実、学習の「見直し」を立てたり学習したことを「振り返ったりする」活動の実施などが求められた。

1) 「単元を貫く言語活動」を位置付けた指導過程

国語科においては、文部科学省調査官であった水戸部修治が、【図1】のような、単元を貫く言語活動を位置付けた単元構想を提唱し、全国の小学校で広まった。

【図1】単元を貫く言語活動を位置づけた単元



（出典：水戸部修治（2013）「単元を貫く言語活動を位置付けた国語科の授業づくり」）

水戸部は「単元の学習過程を、子ども自身の課題解決に向けた過程となることが重要」だと指摘して、単元を構想するポイントとして、以下の4つを挙げた¹⁵。

- ①本単元で身に付けたい力を見極める。
- ②付けたい力を付けるための最適の言語活動を選定する。
- ③言語活動を、単元を貫いて位置付ける。
- ④児童の「大好き！」「知りたい」「伝えたい！」を重視する。

例えば、小学校中学年における物語単元の場合、次のように指導過程を構想する。

- ①読むことの指導事項「ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基にして読むこと」を指導すると決める。
- ②①の力をつけるために、「自分のお気に入りの作品について、『変身ボックス』¹⁶で登場人物の気持ちの変化を紹介する」という言語活動を選定する。
- ③単元を貫く言語活動として②を第三次に位置付ける。
- ④単元を貫く言語活動を第一次に予告して、児童に「大好き！」「知りたい」「伝えたい！」という気持ちを抱かせる。

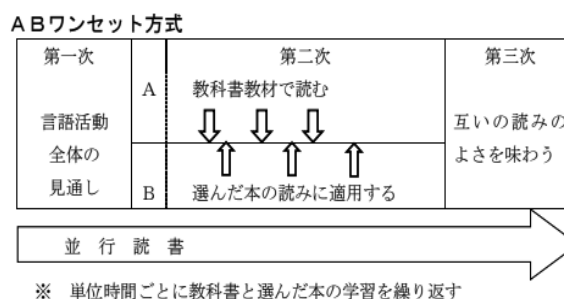
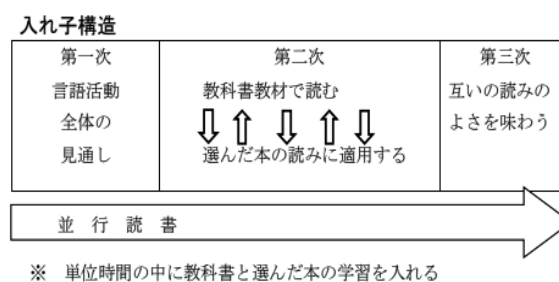
このように、学習者が単元を通して興味・関心を持ち続ける言語活動を第三次に選定することによって、主体的に学ぶことを期待する。また、

第二次で「習得」した言語技術を、第三次でお気に入りの作品に「活用」させようとする。

この指導過程と、先述の「読み」「書き」関連指導の差異は、単元の導入段階で第三次の表現活動を学習者に示し、単元全体の見通しを持たせている点にある。また、学習者が意欲的になる言語活動を設定していることも見落としてはならない。つまり、「主体的・対話的で深い学びを導く要件」d)だけではなくb) a)も満足させようとしている。

また、水戸部は実践上の課題として、第二次の「読むこと」領域の指導において、第三次の言語活動とは無関係に場面ごと、段落ごとに読み取らせ、第二次と第三次が分断してしまう状況があると指摘して、【図2】のような、入れ子構造、ABワンセット方式の指導過程を提案した。

【図2】入れ子構造・ABワンセット方式の単元



（出典：水戸部修治（2013）「単元を貫く言語活動を位置付けた国語科の授業づくり」）

入れ子構造の指導過程とは、第二次における1単位時間のなかで、教科書教材を用いて読み方を「習得」させ、自分の選んだ本において「活用」させるという形である。例えば、1単位時間の前半30分程度で、登場人物の行動に着目して、教

科書教材の好きな場面を見つけてその理由を考えさせる。後半 15 分程度で、自分の選んだ物語について、紹介したい好きな場所とその理由を、登場人物の行動に着目して考えさせる。

AB ワンセット方式の指導過程とは、教科書(A)と自分の選んだ本(B)を 1 時間ずつ交互に読み進めることで、教科書教材で「習得」したことを、自分の選んだ本で「活用」する方式である。

このように第二次においても「習得」と「活用」を往還させて、第三次との結びつきを密にしようとした。

しかし、第三次の言語活動にかかる時間が多くなりがちで、第二次に十分な時間が取れない、また第二次においても、入れ子構造、AB ワンセット方式は時間がかかり、教科書教材の深い読みに辿り着くことができないという批判を受けた¹⁷。

2) 「活用型」単元

平成 20 年告示学習指導要領において、「習得」と「活用」が重視されたことを受けて、「活用型」単元デザインを提唱したのは勝見健史である¹⁸。

勝見の指導過程は、水戸部のものとほぼ同じ流れて進める。【図3】のように、第一次において、第三次で行う言語活動の目的、状況、場面を共有する。第二次では、教科書教材をモデルとして、第三次の言語活動に必要な言語能力を「習得」（獲得）する。第三次はそれを「活用」して表現活動を行う。

例えば、「大造じいさんとがん」を教材とする場合、第三次で「動物と人間がかかわりあう物語の推薦文を書き、図書館におく」というゴールを設定する。第一次ではその単元の目的を共有して、何のために教科書教材を読むのかといった〈必要感〉〈現実感〉を醸成する。第二次では「大造じいさんとがん」を推薦する活動を通して、「推薦するために必要な様式、条件は何か」「推薦すべき所を文章からどのように読み取れば良いのか」など、条件や input した情報を「推薦」として言語化するための知識・技能を「習得」する。

【図3】「活用型」単元



(出典：勝見健史 (2014)『「活用」の授業で鍛える国語学力～単元・本時デザインの具体的方法～』文溪堂)

第三次では「習得」したことを「活用」して、自分のお気に入りの物語の推薦文として output するという流れになる。このように勝見の指導過程も「主体的・対話的で深い学びを導く要件」の a) b) d) を満足するものである。勝見の研究では、「主体的・対話的で深い学びを導く要件」の b) c) に関わる「見通しと振り返り」の充実、「三つ（人、教材、自己）の対話の実現」を目指す授業展開が詳細に示された。

①「見通しと振り返り」の充実

水戸部の指導過程は、第二次と第三次のつながりが課題となるとともに、実践上の課題として第三次が言葉の力をつける活動になっているのか、「活動あって学びなし」になりがちではないかと指摘された¹⁹。

それに対して、勝見の場合は第三次の言語活動の条件を、第一次からしっかりと意識させて、「メタ思考」を促そうとしている。言語活動は、推薦、報告、紹介、議論など様々なものがあるが、それを行う条件として、以下のようなものを挙げている。この条件にそって output することが、思考・判断の契機となると記している。

- ・相手（「新入生に」「全校に」「家族に」「地域のの人に」）
- ・場面（「学級で」「図書館で」「体育の授業で」「街で」）
- ・状況（「方法を教える」「人を案内する」「作戦を練る」）
- ・字数（「〇〇字でまとめる」）
- ・時間（「何分以内・何分で話す」）
- ・テキスト変換（「文章を図表に」「文学を書評に」「取材した材料を随筆に」「物語を人物関係図に」）
- ・要件（「事例を3つ入れて」「順序がわかる語句を使って」）

さらに、単元を通して言語活動の質を高めるには、自己の学習状況をモニターし、よりよくコントロールするメタ認知の力が働かなければならないと述べる。そのために、第三次の言語活動の方法と完成物を示し、単元のゴールを見通す必要性を指摘する。また、単元全体の流れが見通せる掲示物を教室に貼り、毎時の導入時と終了時に、本時の位置を確認する。加えて、掲示物に習得した事柄を加筆・追記して、学びの共有と蓄積を可視化することも薦めている。勝見はこれらを「見通しを示すてびき」「視点、方法を示すてびき」「モデルを示すてびき」と捉えている。

一方、教師は子どもが自覚的に使いこなす言葉の力は何かを明確に意識する必要があると言う。そして、評価指標を用いて言語活動の質を形成的かつ総括的に評価することを求めている。

このようにして、「主体的・対話的で深い学びを導く要件」のb)の充実を図っている。

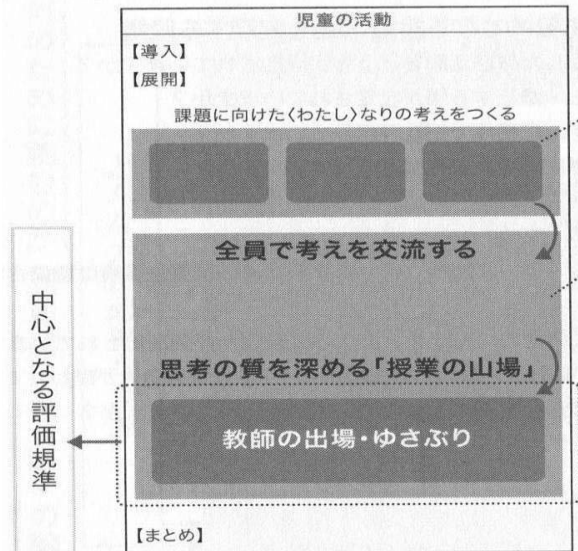
②「三つ（人、教材、自己）の対話」の実現

また、勝見は毎時の授業展開についても言及している。授業において言語活動の質を高めるためには、教師の意図的な関与が必要だと指摘する。

【図4】のように、授業の「展開」において、教師は「ずれ」を生み出す発問をし、学習者の考えの交流によって「ずれ」を際立たせる。山場でそ

の「ずれ」を生かし、ゆさぶりをかけて、思考の深化を図る。そして板書で「ずれ」の意味と価値を可視化して、〈わたし〉の考えを仲間とつなげるという授業展開を推奨する。

【図4】勝見が推奨する授業展開



(出典：勝見健史 (2014)『「活用」の授業で鍛える国語学力～単元・本時デザインの具体的方法～』文溪堂)

このプロセスにおいて、人との対話、教材との対話、自己との対話が促進され、「主体的・対話的で深い学びを導く要件」のc)を満足することになる。

4. 主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導

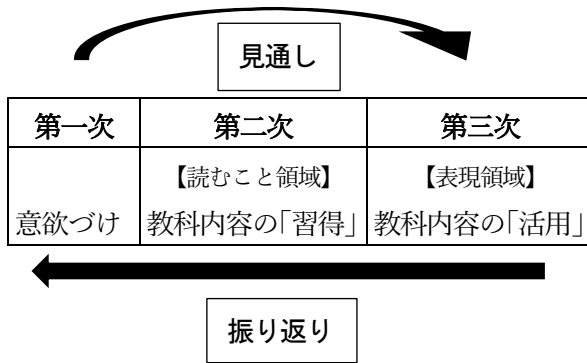
これまで検討してきた研究や実践をもとにすれば、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習指導を構想することが可能になる。

(1)主体的・対話的で深い学びを導く指導過程

主体的・対話的で深い学びを導く要件のa) b) d)を満たす指導過程の基本形は【図5】のようになるであろう。

主体的な学びには、「粘り強い取組を行おうとする側面」と「自らの学習を調整しようとする側面」がある²⁰。この二つの側面を保障するには、勝見のいう「メタ思考」を促す必要があり、第三次の言語活動の方法と完成物を示す、単元全体に

【図5】主体的・対話的で深い学びを実現する指導過程の基本形



おける本時の位置を確認する、学びの共有と蓄積を可視化するなどの手立てが有効になるだろう。

これに加えて「学習としての評価」の重要性を指摘しておきたい。「学習としての評価」とは、学習者が自身の学習の自己調整のために行う評価である。評価主体は学習者であり、到達目標を学習者が理解していることが重要になる。これによって「何を学ぶべきなのか明確になり、学びの本質的な理解が進み、さらに自己評価に対する自信、自己に対する自信が芽生え、ひいては、資質・能力の育成につながる」²¹⁾のである。

毎時はもちろんのこと、単元末の言語活動の評価基準（ルーブリック）を、学習者に事前に示すことによって学習の見通しをもたせ、それに基づいて自己評価、相互評価を行わせる。こうすることによって、ゴールに向けて、学習の進捗状況を把握し、粘り強く自己の学習を調整しながら学習を進めていくことができるようになる。つまり「学習としての評価」が機能するのである。

このように【図5】の基本的な指導過程を踏み、メタ思考を促すさまざまな手立てを講じることによって、主体的・対話的で深い学びを導く要件のa) b) d)を満たすことになる。

さらに、毎時の授業展開においては、三つ（人、教材、自己）の対話が促される発問や言語活動を組織することによって要件c)を満足する。

(2)言葉による「見方・考え方」を駆動する学習指導

残された要件e)言葉による「見方・考え方」²²⁾を駆動させるには、どのような学習指導が求められるのであろうか。

学習指導要領解説に「言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童（生徒）が学習の中で、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たり問い直したりして、言葉への自覚を高めることである」²³⁾と示されている。また、小林康宏は「見方・考え方」は「課題を追究するための『目の付け所と思考法』」であると記し、見方＝物事を捉える視点、考え方＝思考の仕方（概念的思考）と整理している²⁴⁾。

この二つから、言葉による「見方・考え方」を働かせるとは、「言葉の意味、働き、使い方等」について、ある視点から様々に思考して、「対象と言葉、言葉と言葉の関係を」「捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」だといえよう。

例えば、『ごんぎつね』最後の場面の火縄じゅうのつつ口から青いけむりが細くでていているという描写の場合、青いという「色彩語」²⁵⁾に着目させることが「見方」であり、青いけむりと白いけむりとを「比較」²⁶⁾させることが「考え方」を働かせることになる。この青という言葉の意味、働き、使い方を、白と「比較」することによって、死の場面の静寂やごんの運命の冷厳さといった意味を見いだすことになる。このように見方・考え方を働かせることによって、対象と言葉、言葉と言葉の関係を捉えたり、問い直したりして、言葉への自覚を高めることになるのである。

「見方・考え方」を駆動させるためには、教師は教科内容を明確にし、第二次において、それをしっかりと「習得」させる必要がある。

5. 主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導の実際

説明文教材「どうぶつ園のじゅうい」（小学校2年生、光村図書）を例に、主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導の実際を示す。

この教材は、ある日の動物園の獣医の仕事を、朝から順に、いつもすることとある日特別にしたことを織り交ぜながら説明した文章である。【表1】のように、第一次「意欲づけ」→第二次「教科内容の習得」→第三次「教科内容の活用」という流れで指導過程を構想する。

【表1】

第一次	意欲づけ	学校の係の仕事を家の人に伝える文章を書くという見通しをもつ。
第二次	習得	<p>係の仕事を家の人に伝える文章を書くための方法を「習得」するために、「どうぶつ園のじゅうい」を読む。</p> <p>①教材が三段落構成で書かれていることに気づく。</p> <p>【教科内容：はじめ-なか-おわり】</p> <p>②時間的な順序を表す言葉に沿って、一日の仕事を順番にまとめる。</p> <p>【教科内容：順序】</p> <p>③理由を表す言葉を本文の中から見つけ、理由を表す言葉について話し合い、事柄と理由の関係を表にまとめる。</p> <p>【教科内容：理由づけ】</p> <p>④「いつもすること」「ある日特別にすること」について類別して、その表し方を考える。</p> <p>【教科内容：類別】</p>
第三次	活用	「どうぶつ園のじゅうい」で学んだことを「活用」して、学校の係の仕事を家の人に伝える文章を書く。

【第一次】

第三次に「学校の係の仕事を家の人に伝える説明文を書くという」言語活動を設定する。この言

語活動は、係活動で頑張っていることを家の人に知ってもらいたいという児童の意欲を喚起する。また、言語活動の見本を示すことも必要である。教師が作成したものではなく、できれば先輩のものを示し、自分もできそうだという自信をもたせることが肝要である。さらに、単元全体の学習スケジュールと学習内容を明示するとともに、言語活動の評価基準を示すことを忘れてはならない。例えば、次のようなものである。

A基準－三段落構成で〇〇字程度の説明文を書くことができる。その際、仕事の順序を意識する、仕事の理由を書く、いつもすることとその日だけ特別にする仕事を類別することなどができる。

B基準－三段落構成で〇〇字程度の説明文を書くことができる。

C基準－係の仕事を伝える説明文が書くことができる。

評価基準を示すことによって学習者に見通しを持たせるとともに、振り返りも可能になる。つまり、「学習としての評価」が機能するのである。

【第二次】

係の仕事の伝え方を「習得」させるために、教材「どうぶつ園のじゅうい」を学ばせる。

まず、教材が「はじめ-なか-おわり」という文章構成で書かれていることを読み取らせ、「はじめ-なか-おわり」の三段落構成で書くこととわかりやすい文章になることに気づかせる。

次に、「なか」は時間の「順序」で説明されていており、形式段落の最初には「朝→見回りが終わるころ→お昼前→お昼過ぎ→夕方→一日のしごとのおわりには→どうぶつ園を出る前」というように時を表す言葉が用いられていることに気づかせる。また、時間の順序で説明するとわかりやすいことを学ばせる。

加えて、じゅういさんの行動の「理由」は「なぜなら、からです」という言葉で説明されていることに気づかせ、理由説明の言葉使いを学ばせ

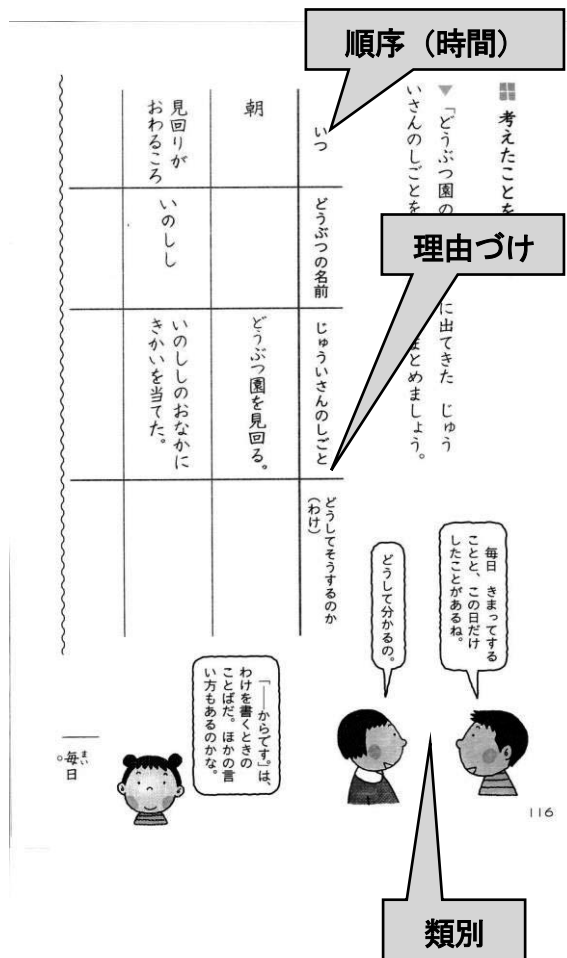
る。

さらに、いつもすることと、ある日とくべつにしたことが書かれており、それは文末を「です・ます」、「でした・ました」と書き分けると「類別」できることも学ばせる。

このような学習指導を、教科書の「学習のてびき」では【図6】のような表と子どもの吹き出しによって行おうとしている。工夫された「学習のてびき」であるが、どのような方法で教科内容を「習得」させるのか、対話的な学習活動をどこで組織するのかなど、「学習のてびき」にとらわれない多様な授業展開が可能なところでもあり、教師の工夫が求められよう。

各時間の終わりには、「学習としての評価」として、時間の最初に示した評価基準をもとに学びを振り返らせ、第三次とのつながりを意識させたい。

【図6】「どうぶつ園のじゅうい」の学習のてびき



【第三次】

第二次で「習得」した教科内容を「活用」して「学校の係の仕事を家の人に伝える文章を書く」という言語活動を行う。ある日の係の仕事でも、ある週の係の仕事でも良い。三段落構成、時間の「順序」などを意識して説明させる。できあがった文章は、評価基準に照らし合わせて、自己評価、相互評価をさせたい。

6. 成果と課題

(1)成果

本稿では、平成 29 年告示の学習指導要領が求める「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、国語科「読むこと」領域の学習指導がどうあるべきか考察した。

まず、中教審答申に示された授業改善の視点から、「主体的・対話的で深い学び」を実現する次の5つの要件を導きだした。

- a) 興味、関心の喚起
- b) 見通しをもたせ、振り返りをさせる
- c) 三つ（人、教材、自己）の対話の実現
- d) 習得・活用・探究という指導過程
- e) 「見方・考え方」を駆動させる

次に、「読むこと」領域の指導過程の研究や実践において、「習得－活用」型の指導過程の端緒となったのが、昭和 52 (1977) 年の学習指導要領改訂において実践された「読解した結果を作文活動に転移させる指導」であることを明らかにした。

また、平成 20 年告示学習指導要領において、基礎的・基本的な知識及び技能の「習得」と「活用」を図る学習活動が重視されたことをうけて、水戸部が「単元を貫く言語活動」を提唱した。これは「習得－活用」型の指導過程を踏むだけではなく、a) b) の要件を満たそうとする学習指導であった²⁷。さらに、b) の要件の充実を図り、c) の要件を満足する授業展開まで言及したのが勝見の研究であることを考察した。

ここまでの到達点をもとにして、主体的・対話的で深い学びを導く要件の a) b) d) を満たす指導過程の基本形を明らかにした。加えて、平成29年告示学習指導要領で、深い学びの鍵とされる言葉による e) 「見方・考え方」を働かせるには、どのような学習指導が必要なのかを考察し、教科内容をもとにして思考させることの重要性を指摘した。

(2)課題

中教審の「論点整理」²⁸には、「育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないか」という懸念が示されている。

先述のように、戦前戦後を通して、読みが深ま

り、言葉の力を育むことができる指導過程や学習指導を求めて研究と実践が数多く重ねられてきた。本研究もその一つの試みとして捉えるべきである。したがって、すべての「読むこと」領域の指導を、本稿で示した形で行うことを求めているのではない。第三次を実施しないことがあってもかまわない。また、第二次の学習指導は、三読法でも、一読総合法でも良いであろう。教材に応じて、学習者に合わせて、教師が最善だと考える指導法を選択することを忘れてはならない。

最後に、ここに示した主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導を行えば、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という資質・能力を育むことができるのか、その有効性については検証できていない。今後、実践を通して明らかにされることを期待したい。

¹ 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」3-4頁。中学校も同様。

² 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」77頁。中学校も77-78頁に同様の記述あり。

³ 日本国語教育学会編（2001）『国語教育辞典』朝倉書店、201頁によると「指導過程とは、一まとまりの授業において、その目標を達成するための時間的展開や順序・道筋をいう。〈中略〉一般的に、授業を教師の側から見たものを指導過程といい、これに対し学習者の側から見たものを学習過程という。それらを統合して学習指導過程という用語が使われる場合もある」と記している。本稿では、これを指導過程と呼ぶことにする。

⁴ 中央教育審議会（2016）「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」49頁

⁵ 同上（2016）49-50頁

⁶ 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2007、11、7）「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」25頁に、「各教科での習得や活用と総合的な学習の時間を中心とした探究は」という記述がある。これによると主として「習得」と「活用」は各教科で行い、「探究」は総合的な学習の時間で実施するものと捉えている。本稿は教科指導に限定したものであるため、「習得→活用」の指導過程についてのみ言及している。また、稿者は1単位時間においても「習得→活用」の過程はあると捉えており、その場合、第三次の言語活動は「探究」として位置づけることができると考える。

⁷ 同上（2016）52頁

⁸ 石山脩平（1935）『教育的解釈学』129頁。光村図書版

『近代国語教育論体系 14巻』による。石山は1937年『国語教育論』において、「批評」を解釈の範疇を超えるとして、解釈実践過程からこれを外し「通読→精読→味読」とした。

⁹ 奥水実（1975）『奥水実独立講座 国語科教育学大系 9巻』明治図書、203頁

¹⁰ 児童言語研究会編（2006）『今から始める一読総合法』一光社、26-27頁

¹¹ 文部省『小学校指導書国語編』昭和52年、95頁

¹² 生野金三（2019）「国語科における関連指導の研究—言語能力の育成を志向して（昭和52年改訂の学習指導要領を中心に）—」開智国際大学紀要、第18号、149-157頁に、生野は「これらはあたかも相反し、対立する概念のように考えられるが決してそうではない。〈中略〉表現と理解とは、相互に関連し合うのであるから、指導の方向としても両者の関連を図りうる部分は十分考慮して指導を展開する必要がある。このような把握の観点からみても国語科においては、従来以上に相互の関連を密にしていくことを強調している」と述べている。

¹³ 牟田米生（1978）「転移能力と指導力の実践的検討」『国語科教育学研究』第5集、明治図書

¹⁴ 青木幹勇（1986）『第三の書く』国土社、15頁

¹⁵ 水戸部修治（2013）「単元を貫く言語活動を位置付けた国語科の授業づくり」水戸部修治編集『教育科学国語教育2013年7月号臨時増刊』明治図書、10-13頁

¹⁶ 三角柱の各面に、登場人物の「変化する前の気持ち」「変化するきっかけ」「変化した後の気持ち」を書いたもの。

¹⁷ 遠藤真司（2021）「国語科における『一貫した問い』の

有効性—『読むこと』を通して実現する『主体的・対話的で深い学び』—『早稲田大学教職大学院紀要』第13号、31-32頁

¹⁸ 勝見健史 (2014) 『「活用」の授業で鍛える国語学力～単元・本時デザインの具体的方法～』文溪堂

¹⁹ 遠藤真司 (2021) 同上、31頁

²⁰ 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019) 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」平成31年1月21日、9頁

²¹ 後藤頭一ら編著 (2016) 『小学校アクティブ・ラーニングの授業のすべて』東洋館出版社、20頁

²² 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版、4頁に、見方・考え方が『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方」と記されている。国語科の場合、国語科の目標に「言葉による見方・考え方を働かせ…」とあり、国語科においては「言葉による見方・考え方」である。

²³ 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」12頁。中学校でも12頁に同様の記述がある。

²⁴ 小林康宏 (2019) 『小学校国語「見方・考え方」が働く授業デザイン』東洋館出版社、11-12頁

²⁵ 鶴田清司 (1996) 『言語技術教育としての文学教材の指導』明治図書において、鶴田は、国語科固有の言語活動や文章表現に関する科学的・普遍的な概念・法則・原理・技術。表現の原理・方法およびそれに基づいた「読みの技術」を教科内容と呼んでいる。そして、「題名の意味を考える」「設定（時、人、場）を明らかにする」「類比（反復）と対比の関係をとらえる」「イメージ語、色彩語、比喩、声喩、象徴、倒置法、省略法、誇張法、緩叙法などの効果を明らかにする」など文学の学習指導における「見方・考え方」に該当するものを挙げている。

²⁶ 文芸研では、ものの「見方・考え方」を、低学年から

高学年まで順を追って育てるために次のような認識の系統表を作成している。

0 観点 目的意識、問題意識、価値意識

1 比較（分析・総合）

2 順序 過程・展開・変化、発展

3 理由・原因・根拠

4 類別（分類・区別・特徴）

5 条件・仮定・予想

6 構造（形態）、関係、機能、還元

7 選択（効果、工夫）・変換

8 仮説・模式

9 関連（連環）・相関・類推

※1～3 低学年、1～6 中学年、1～9 高学年

文芸教育研究協議会 (2005) 『〈文芸研〉新国語教育事典』明治図書、11頁

²⁷ 2015年11月に開催された全国指導主事連絡協議会において、「いわゆる『単元を貫く言語活動』の取り扱いについて」の文書が配布された。そこには、今後、文部科学省は「各教育委員会等に指導・助言する際には『単元を貫く言語活動』という用語及びそれに関連した『入れ子構造』『ABワンセット方式』等の用語を使用しない」と記されている。また、教育委員会は「特定の手法に、各学校の授業が偏重することがないように説明に留意する必要がある」とも述べている。これは、教育課程を編成するのは各学校であり、授業づくりの主体者は各教師一人ひとりであることを踏まえて、文部科学省が特定の型を押しつける印象をもたれたことを修正するものであった。ただ、文書には『単元を貫く言語活動』による授業改善の実践について見直しを求めるものではない」としており、この指導過程や指導方法そのものを否定するものではない。

²⁸ 中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2015) 「論点整理」平成27年8月26日、17頁