

〔課題演習報告〕

主体的に学ぶ学習者の育成に焦点をあてた学習スタイルの研究
—思考を活発にする「沈黙の時間」の活用を通して—

野 寄 佑 貴

Noyori YUKI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース

本研究は、主体的に学ぶ学習者を育成のための学習スタイルを追究した。主体的に学ぶためには、個々が自己や対象世界と対話し、他者としてしっかり関わることのできる時間（「沈黙の時間」）の確保が必要である。それを実現するために、学習課題を複数設定し学習者が選択できるコース別学習と個々の学習を支援する「学習の手びき」を活用した授業を考案し実施した。その結果、学習者は自身の個人史の上に成り立つその個にしかない思考を、他者の意見や様々な情報を照らし合わせながら対面する時間を持ち、主体的に学ぶことを実現した。また、本研究により、協働学習を行う（他者との対話の中で自己と対面し自己を自覚化する行為）ことの価値の実感が主体的な学びにつながるということを捉えることができた。

キーワード：沈黙の時間、主体的な学び、キー・コンピテンシー

1 はじめに

学校という学びの現場で、学習者は主体的に学んできているのだろうか。そのことは常に学校教育の現場で問いつけられた課題であるとともに、自分自身の研究においても大きな課題である。近年ではアクティブラーニングなどの学習者が主体的に課題を発見し解を見出す学習方法が推進されているものの、その場にいるすべての学習者が真に主体的に学ぶことは実際にはなかなか難しい。そもそも主体的に学ぶとはどのようなことなのか。そしてそれを実現させるためにはどうすればよいのか。これらの問いを主軸にして研究を進める。

2 先行研究

(1) 主体的な学び

① 主体的な学びとは

ここでいう主体的な学びとは何か、それは「自らが得た知識や経験を基に、他者との交流の中で自己を客観的に捉えながら、自己を変容、あるいは強化させていくこと」と定義する。この定義は、教育のグローバル化という点から主体的であることを考究した松下（2010）と土持（2013）の考えを

参考としている。

松下はキー・コンピテンシーとは「道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかかわりあい、自己をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」とした。加えて「それは、能力概念を個人の内部から、個人が対象世界や道具、他者と出会う平面へと引き出す。」と述べている。そして戦後教育改革史や比較教育の視点からは、教育のグローバル化や今後の日本の教育の将来を見据える土持（2013）は、「主体的学びとは、授けられた知識を一方向的に享受するのではなく、それを踏まえて展開させること」としている。

これらは、主体的な学びの姿を次のようにイメージさせる。それは、個々が対象世界や他者と関わることで自らの位置を認識し、それに基づいて、自己を伸ばしていくというものである。この学びを成立させるためには、まずは個々が対象世界や他者としてしっかり関わるのが求められる。

② 従来の教育の課題

では、果たしてこのような「主体的な学び」が、現在の教育の現場で実現されているだろうか。現在は、いわゆる既習内容の知識的側面を測るような学力と、学習意欲の喪失としてあらわれる、二重の意味での「落ちこぼれ」をつくってしまったであろう。このような従来の教育の課題に対

して、学習者個々を保証するということについての加藤(1982)の記述に依りながら考えていく。

まず加藤は伝統的な一斉画一型の授業での反省として、「統一性・均一性という教育を是認したこと」「教師による一定の知識の教え込み」を挙げている。そのことに関して「はたして、今までの指導のあり方は、十分、効果的であつただろうか(中略)もう少し、学習者の学力・能力・適性、あるいは、興味・関心に応じた指導のあり方を求めないと、「落ちこぼし」をどうしても作ってしまうのではないか」と言及している。加えて、従来の教育のあり方では、「個をとらえること、あるいは、生かすこと」ができず、結局「落ちこぼれ」ないし「落ちこぼし」を作ってしまうのではないかとともに述べる。このことを加藤は30年程前に述べているが、現在の教育現場でも言えるだろう。

加藤の指摘する「均一性・統一性」を成立させる要因は何か。様々な要因があろうが、その一つとして Initiation-Reply-Evaluation という、教室での発話連鎖パターンが挙げられる。この IRE 型の授業は、「統一性・均一性」を求める授業においては重要視されるものの、「多様性・個性化」を実現するためには困難である。つまり、従来の教育の課題は、IRE 型の授業に代表されるように、「能力概念を個人の内部」に置き、そこに「均一性・統一性」を求めたのであり、「他者と出会う平面へと引き出す」ということになっていないということにある。

今後は「他者と出会う平面へと引き出す」ことが重要視されなければならないし、そのためには、まず、他者と出会う前に対象世界と対話するための個々の時間が十分に確保されなければならない。

(2) 沈黙の時間

① 「沈黙の時間」を構成するもの

個々が対象世界や他者としっかり関わる時間(本稿では「沈黙の時間」とする)を授業では確保しなければならない。その個々のための「沈黙の時間」で学習者のすべきことは次の3点である。

まず、今、その場で出される情報(何が分かり、

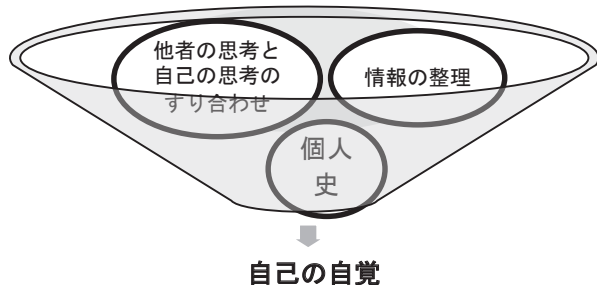


図1 野寄(2016)「沈黙の時間」の構成

何がわからないか)や、様々な情報相互の関連などを整理するという《情報を整理すること》である。次に、《他者の思考と自己の思考をすり合わせる事》である。このとき留意すべきは、自己と他者には違いがあるということ、教師も学習者も自覚することである。これに関しては梶田(1987)が「内面世界が皆違うから、同じものに触れても、どこに着目するか、どう感じるか、どう意味づけるか、一人ひとり違ったものになってしまうのである。」とも述べている。そこで、3点目として《個人史》についても「沈黙の時間」では着目する必要がある。このあり様を図にしたものが図1である。この3点が学習者一人ひとりに身につけてこそ真に「沈黙の時間」は力を発揮するものがある。

以上のことから、「沈黙の時間」を〈その人が、自身の個人史の上に成り立つその個にしかない思考を、他者の意見や様々な情報を照らし合わせながら対面する時間〉と本研究では定義する。

② 「沈黙の時間」における教師の在り方

「沈黙の時間」での思考の内容も仕方も個々により異なることから、それに対応するためには、教師の目や支援が必要となる。個々の「沈黙の時間」は、学習者一人では充実させることができにくいからこそ、そこには専門性をもった教師のサポートが必要となるのである。そしてそのサポートは、「沈黙の時間」で何をすべきかという、内容と方法の両者を指導していけるものでなければならない。確かに学級・学年全員の思考を正確に見取することはできにくい。しかし、思考をグループ化する等という方法によって、対応することができるのではないだろうか。

主体的な学びをするための「沈黙の時間」と一言で言っても、一人ひとりの思考の仕方は様々であり、その子のやり方の偏りや得手不得手を教師が見取らなければならない。一つのやり方を、すべての学習者にコピーさせるのでは、すぐさま「沈黙の時間」は、ただの休憩に成り代わってしまう。だからこそ、教師はAさんだったら、Bさんだったらと、それぞれ個々の学び方・考え方に即した、あるいはせめて個々に反映した「沈黙の時間」の使い方を、教師が見出し、それに合わせた教材などを模索していかなくてはならないだろう。

③ 沈黙の時間の必要性

では、なぜこれから生きる学習者たちに、「沈黙の時間」が必要なのか。そのことについては、21世紀型能力の育成に着目した鈴木(2006)の未来教育プロジェクトを参考にしながら、学習者の沈黙の時間の中身を考えていくこととする。そもそも

未来教育プロジェクトとは、「ビジョンをもちゴールへ向かい戦略をたて、情報を集め、新しい知を生みだしていく 21 世紀の学習。現実と対座し課題を解決していくプロセスで成長していく新しい知的手法。これまで獲得した知識やスキルを活かしつつ、目標を設定する力、情報を見極める力、再構築する力、コミュニケーション力など、21 世紀を生きる力、コンピテンシーを身につけること

未来教育プロジェクト学習
の「フェーズ展開」

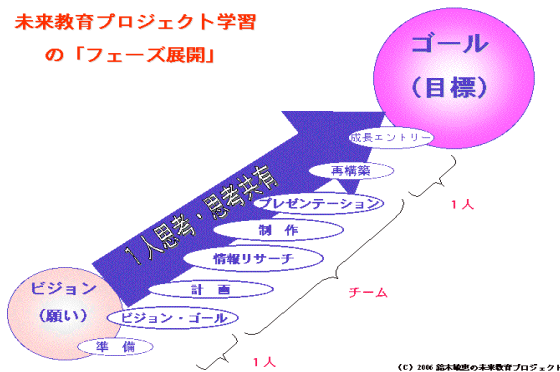


図2 鈴木(2006)の未来教育プロジェクト

ができる。」と示される。図2に示す未来教育プロジェクトは、松下(2010)のキー・コンピテンシーを、より具体化したものと言えよう。道具(言語・シンボル・テキスト、知識・情報など)を使い対象世界と対話することと、この図2において示される、「1人思考」がリンクし、さらにそれが「沈黙の時間」につながるのではないかと考える。

この学習過程のなかでは、学習者はチームにしながらも、今までの知識や状況をひとりで考える必要がある。そして、思考共有という場があるために、いかにして自己の思考を的確かつ適切に伝達できるかが重要となる。そこで、「沈黙の時間」のなかで学習者たちは①自己の現段階での考えを引き出す②他者との交流を意識して、自己の考えを言語化する③交流・思考共有④他者との交流で生じた葛藤や、自己の変容・強化と向き合うという、この四段階が必要となる。これらを示したのが、図3である。しかしながら教師は、この①と②を同時に行わせたり、①がない状態で、突然②を求めてしまうのである。しかし、それでは学習者のその個にしかない思考、つまり《個人史》を自覚させる間もなく、他者の思考を受信し、自己の思考を発信する恐れがある。

「沈黙の時間」は、自己の発言に対して他者から説明を求められ、それに応えるために自己の内面と再度対面する必要がある思考共有という場を無視しては、成り立たないものである。そのため「沈黙の時間」が最も充実させることができ

るタイミングは、思考共有の前後であると考えられるのではないだろうか。しかしながら、思考共有をしている場でも、他者と自己の考えの違いを探り出すために思考する必要もあるだろう。他者を意識して生まれる葛藤があるからこそ、「よりわかりやすく伝えなければならない」という必要性が生まれる。そのためには、「沈黙の時間」のなかで、学習者たちは自己の考えを道具(言語・シンボル・テキスト、知識・情報など)を活用し整理し、他者との共通点・相違点を探り出す必要がある。また、思考共有中・後には、他者の発言のその背景を考え、他者理解をすることが求められるのである。「沈黙の時間」というのは、「主体的な学び」や「これから育成すべき力」を支える、重要な存在といえる。

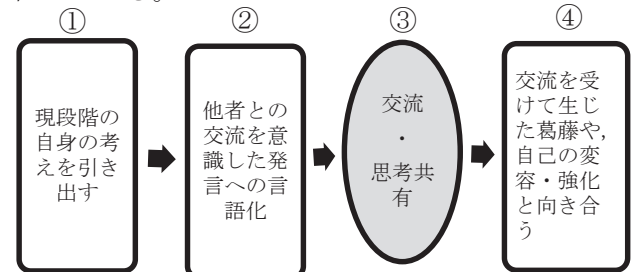


図3 野寄(2015) 「沈黙の時間」の四段階

3 個々の時間を充実させた授業の分析

では、個々の時間が充実している授業にはどのようなものがあるだろうか。その代表的な授業として、大村の「古典への入門-枕草子によって-」を分析する。なぜなら大村(1978)は「常に一人一人を見るべきであって、それ以外を見るべきではない。東にして見るべきものではない」という言葉にもあるように、学習者個々への目線、つまり《個人史》を自覚した上で、個々の時間を充実させることを重要視していたからである。以下、大村はまの「学習の手引き」についての先行研究(若木2016)を参考にしながら、図3に示される「沈黙の時間」の四段階と関連付けて分析していく。

この表1におけるまとめの段階においては、＜他者との交流で生じた葛藤や、自己の変容・強化と向き合う＞ことができるだけでなく、さらに、＜自己の状況が明らかになる＞という、学習者の成長過程を見つめることができる。このように、大村の授業展開と、鈴木の授業展開は、沈黙の時間の四段階と関連していると考えられる。

また、二者の授業においては、どちらにも個人の思考の仕方を指導するためのツールが用意されている。これらについての解説は紙幅の都合により

割愛するが、それは大村で言う「学習の手引き」であり、鈴木「エントリーシート」等である。

個性化教育をすすめる梶田(1987)が述べるには、「欲するままに振る舞っておればその子の独自の可能性が開花発展する、といった楽観的な予定調和説は、一種のファンタジーでしかない。」と述べている。学習者の発想や可能性を信ずることも大切であろうが、そればかりに頼り切って教師が何の支援もしなければ、充実させるために個に寄り添う必要がある個々の思考の時間は成立しない。思考共有の場が前提とされた「沈黙の時間」と一言で言っても、単純に「話し合い」「発表」の場を設定し、「自己の考えを整理するために黙って考えなさい」というだけでは充実した「沈黙の時間」は成立しない。だからこそ、大村の「学習の手引き」や鈴木「エントリーシート」のような、学習者が思考する「沈黙の時間」を支援するようなものが必要になってくるのである。

表1 大村の学習展開・鈴木の学習展開・「沈黙の時間」の関連

	大村の学習展開	鈴木の学習展開	沈黙の時間
準備	① 学習の流れを理解する	①準備	
展開1	② 枕草子についての基礎的な学習をする		
展開2	③ 全員で「春はあけぼの」を読み、これから行う学習のためのモデル学習を行う 1) 全員でよくよく読む 2) 個人で読んでいるうちに心に浮かんだことを言葉で捉え、カードに整理する	② ビジョン・ゴール ③ 計画	① 自己の現段階での考えを引き出す
展開3	④ グループの担当箇所を決める ⑤ グループごとに学習する 1) 全員でよくよく読む 2) 読んでいるうちに、心に浮かんだことを言葉で捉え、カードに整理する 3) グループの担当した箇所についての発表資料を作成して綴じて提出する ⑥ グループごとに発表準備と発表 1) 発表班は発表準備 2) 発表班以外は他の部分の予習をする	④ 情報リサーチ ⑤ 制作 ⑥ プレゼンテーション	
展開4	⑦ 全員による朗読会	⑨ 再構築	

展開5	⑧ 言葉についての話し合いをする	⑨ 再構築	① 自己の現段階での考えを引き出す ② 他者との交流を意識して、自己の考えを言語化する
まとめ	⑨ これまでの学習を繰り返しながら学習のまとめを書き、印刷して提出する	⑨ 再構築 ⑩ 成長エントリー	③ 他者との交流で生じた葛藤や、自己の変容・強化と向き合う

4 実践を踏まえた提案

以上のことを踏まえ、「沈黙の時間」を支援するような手立てに着目した授業を行った。

(1) 教材名と対象学年及び実施時期

教材：「鍵」 茨木のり子 対象学年：第2学年
実施時期：平成28年10月

(2) 単元の目標及び授業展開

① 目標

(C 読むこと) エ 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと。

- ・言葉の意味を考えながら、作者が詩に込めた思いを捉える。
- ・自分の経験と照らし合わせながら詩を読む。

② 指導展開

この授業では、先の図1に示した「沈黙の時間」を構成する三要素と松下(2010)の述べるキー・コンピテンシーの「道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかかわりあい、自己をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」を基に、学習者たちに必要と考える対面すべき対象を三つに分け、それを「三つの対話」とし、それを中心にしながら授業を構成している。まず「情報を整理すること」は「対象世界との対話」を行うものであり、「他者と自己の思考をすり合わせる」ということは「他者との対話」であり、

《個人史》は「自己との対話」である。

これらの三つの対話は、授業展開に位置づけられる必要がある。それを通して「学習者が主体」となるよう、常に学習者たち自身が自己の内面へと目を向ける授業にし、そのために必要な「沈黙の時間」を必ず確保した。また、「沈黙の時間」への支援を教師が出来るようなものを、大村の「学習の手引き」を基にして作成することとした。

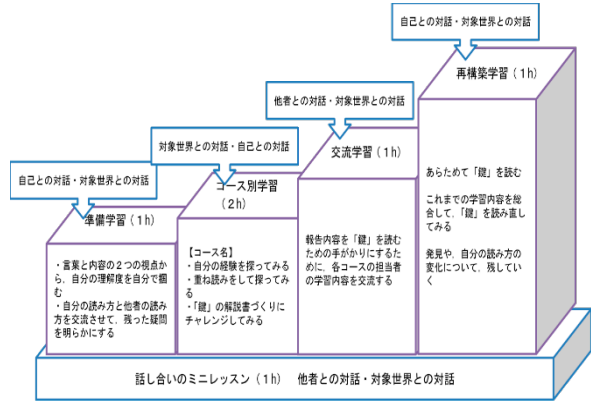


図4 野寄(2016) 単元構想

本研究は主体的に学ぶ学習者の育成を目指すものであり、本実践授業はそのために必要と考える二つの観点から学習者の学習の支援を実践した。

①学習者の「沈黙の時間」を確実にする準備(授業展開・活動)

②学習者の思考する時間の確保(考えの構築、教師との対話)

以下は、授業展開の中で有効だと考えた支援を、

①②を基にまとめたものである。

(3) 手立ての分析

表2 授業展開に即した手立ての分析

	展開	活動	手立て	三つの対話
観点	①		②	
準備学習	自分の理解度を付箋に書き込む	・「鍵」を「言葉の意味」と「内容」の視点から、自分がどれだけ理解しているかを確認する	○学習の進捗によって自己の変容に気づけるよう言語化させる。また、他者にも伝わるよう意識して書く指導をする	自己との対話 対象世界との対話
	班(4人)で理解度を交流し合い、発見を付箋に書き込む	・上記の他者のプリントにコメントする	○他者の読みから新たな発見や読みの違いを見つける支援をする	他者との対話

交流学習	各コースの交流	・相互にジグソー型でお互いの内容を交流し合う	○発表できるよう、発表のポイントを伝える ○他コースの報告を説明し、共有化を図ることができるように、要点をメモしながら聞くよう伝える	他者との対話 対象世界との対話
	コースの報告の共有	・他コースの報告を各チーム内で共有	○報告がメモの見せ合いにならないよう、留意点を「話し合いのミニレッスン」の学びをもとに指導する	他者との対話 対象世界との対話 自己との対話
	交流学習での気づきを書き出す	・自己・他者・対象の三つの視点で、本単元を通しての気づきを、手引きをもとに書き出していく	○三つの視点から振り返らせるための学習プリントを準備する	他者との対話
再構築学習	「鍵」を読む	・今までの学習を踏まえて、再度「鍵」読み、理解度を書く。	○コース学習を受けてもう一度「鍵」と対面させる。	対象世界との対話
	読みの変容を確認する	・本単元を学習したことによって、「鍵」の読み方がどう変容(強化も含む)したかを確認する	○本単元を学習することによって、自己がどう変容したかを自覚させる声掛けを行う。	自己との対話

①においては、授業全体の展開や学習の方法などを、単元全体を通して確実に学習を獲得できる

ようなものとなるよう構成した。また、⑥においては、学習者ひとり一人が〈自身の個人史の上に成り立つその個にしかない思考を、他者の意見や様々な情報を照らし合わせながら対面する時間〉を確保出来るような支援を実践している。

授業内でこうした支援を行うことは、詩を読み深めていく活動を通して、自己が自覚化されていき、その人の考え方や生き方につながるものとなると考える。その実際は(4)に示す。

(4)学習指導の実際と考察

本項は主に、④の単元全体の展開や活動が⑥の具体的な支援にどう作用したかを段階ごとに考察していく。(各学習において使用した手引きについては、配布資料 1, 2, 3, 4, 5 参照)

㊦ 準備学習について (配布資料 1, 2 参照)

自己の理解度を言語化する時の思考の時間の手助けとなるよう、書き方の例を示した。また同様に、他者の理解度を読んだときの発見を言語化するための書き方の例も示している。このような手引きには、「沈黙の時間」の四段階における①现阶段の自身の考えを引き出す②他者との交流を意識して説明の仕方を工夫させる発言にすることへの支援となり、また同時に、三つの対話を成立させることが可能な支援となるのではないかと考える。

㊧ コース別学習について (配布資料 3 参照)

本研究のコース別学習においては、以下の三コースを用意した。

【自分の経験追究コース】

「鍵」と重なるような自分の経験を追究し、その詩に書かれている事実と自己の経験を通して詩を読み深める。

【重ね読みコース】

茨木のり子の「お休みどころ」と「鍵」を比較しながら読むことで、「鍵」だけでは見えてこなかった作者の思いを読み深める。

【解説書づくりコース】

「鍵」の表現技法や言葉の意味などに着目し、六年生に解説することを想定した解説書づくりを行う中で、「鍵」を読み深める。

このように、コース別学習によって学習を進めることにより、個々の学び方、考え方に即すまではいかなくとも、個々に反映したものとなることを可能にするのではないかと。思考共有の場が「沈黙の時間」において必要不可欠なものであるということは前述した通りであるが、コース別学習では常にその思考共有の場が存在する学習形態となっている。それぞれが個々の時間を確保しながらも、必要に応じて他者との思考のすり合わせを行

い、自己との相違点や共通点を見出していける時間を存在させることが出来る。いかにして他者へわかりやすく伝えるか、ということの必要性を感じさせることもまた可能だろう。

そしてコース別学習を進めるに当たっては、各コースの学習者が同様の思考の流れで「鍵」を読み深められるような学習プリントを配布した。この学習プリントの意図は、各コースの学習者たちが教師の指示を待たずにそれぞれのペースで学習を進められることにある。学習者たち自らが主体となって学習を進められるということは、教師の講義形式の授業時間が減り、机間指導を行う機会が増えることから、学習者と教師の対話が長時間可能になる。その中で学習者の考え方の偏りや得手不得手を見出し、個々の困惑に対応する確率が高くなる。特に躓きの多かった「情報の整理」(何が分かり、何が分からないのかや、様々な情報相互を関連づけること等)においては、教師と学習者が対話しながら共に行うことにより、その子の思考が個人の内部から「他者と出会う平面へと引き出す」こととなるのである。

㊨ 交流学习について (配布資料 4 参照)

コース別学習で使用した学習プリントと関連を図り、コース別学習の際にたどった思考の流れと同様の流れで説明できるような発表原稿にしたものである。この資料 4 (配布資料) のような発表原稿の書き方の例を教師が作成し、各コースに一枚ずつ配布した。

交流においては他者との相違点や共通点を見出すため、自己の思考をよりわかりやすく伝える必要がある。しかし、交流を意識した言語化を行わずに、ただ「話す」だけでは思考のすり合わせを行うには十分ではない。コース別学習内で使用した学習プリントで個々に思考したことを、発表原稿に言語化する際も同様の思考の流れで行うことができる書き方の例を用意することで、他者を意識した言語化に自然とつながる原稿を作成することが出来るようになる。

㊩ 再構築学習での手引き (配布資料 5 参照)

この学習プリントは準備学習と再構築学習で使用するものと同様のものであり、その意図としては学習の前後の自己の理解度を一枚のプリント内で明示できるようにするということがある。そうすることで、単元の冒頭と終末でどのような読みの変容(強化も含む)が出たかが可視化できるようにした。自己の学びを書き出し、学習の前後で見比べることのできる時間は、本単元での学びを学習者それぞれが客観的に捉えることのできる時

間になるだろう。また、他者の学びの変容も視覚化されており、そこからさらに他者と自己の思考のすり合わせを行うことにも繋がっていく。

(5) 実践の結果と考察

① 学習者の学習経過から

紙幅の都合により、本研究においては特に「コース別学習」と「再構築学習」を取り上げ、学習者の学習経過を記述する。

例えば学習者 A の場合、「鍵」の最初の理解度としては、特に「一つの鍵が手に入るとたちまち扉はひらかれる」という箇所に強い共感を抱いていた。しかし、ふせん紙に記入していたことはどう共感できているのか、その理由という具体的な部分へ踏み込むことはなく、授業者との対話の中でも「何と言っているかわからないけど、なんとなく共感できる」という、言語化できないことへ戸惑いが見られる発言もあった。(配布資料 6 参照)

このような学習者 A の戸惑い、「共感できるが、自分の経験とその共感をつないで、それを具体的な言葉で表現することができない」という反応が、学習者たちの反応の中で最も多かった。こうした実態から、授業において、特に自身の経験と共感部分とをつなぎ合わせる「コース別学習」の手引きと、最終的にどのような自己の読みがどのように変容したかを自覚化させる「再構築学習」の手引きを、「思考の言語化」ということに焦点を当てて作成した。また、手引きのみならず、学習者と教師の対話時間が確保される学習形態での授業であったため、言語化できない学習者と対話をする中でその経験を引き出ししていくことができた。その結果、学習者 A の学習プリントにおいて、以下のような具体的な記述がみられるようになった。

- ・野球で、「踏み出す足の位置」を変えることでコントロールがよくなった。
- ・つま先を投げる相手に向けて投げることでコントロールがよくなった。
- ・投げ方で、腕を力いっぱい振ることで、球速があがった。自分にとって「鍵」とは、「コントロールのアドバイス」である。

こうした学習者 A の記述の変化は、思考の流れに沿って言語化できる「学習の手引き」や、教師が学習者と対面し、対話ができる時間を確保する学習形態は、学習者の「沈黙の時間」を確保するために有効であったとことを示している。

② 事後アンケートから

授業終了後に、五段階評価のアンケートを実施した。そこからは、次の二点が明らかになった。

一点目が、「思考のすり合わせを行うことへの価値の実感」である。アンケート項目の中の「他のコースの報告を聞いて、「なるほどな」とか「そうだったんだ」という発見がありましたか？」では、36名中29名が「思う」または「少し思う」と回答している。また、「コース別学習をまたしてみたいと思いますか？」という項目においても、36名中27名が「思う」または「少し思う」と回答するという結果が得られた。

この結果から、学習者は本授業の中の他者と思考をすり合わせることでできる時間の中で、学習者たちそれぞれが自己と他者の思考の相違点や共通点を発見し、そのことに価値を見出していると言えよう。アンケート調査の「授業の中で最も印象に残っていることは何か」という欄においては、以下のような記述も見られた。

- ・いろいろな人の考えをきくなかで、自分の考えも広がったりして、違う考えもあるんだなと思ったことが一番印象に残っています。
- ・交流班のメンバーと、プリントにまとめるときに、メンバーの意見を聞いて、たしかに!!と思うことがたくさんあったこと。
- ・ほかのコースの人の発表をきくと、あたらしいことがわかったり見方が変わったりしておもしろいと思った。
- ・ふせん紙をはってもらったことで、同じ考えの人がいることが分かったこと。

こうした記述からは、自己と他者の内面との対面の往復を授業の中で何度も繰り返すたびに、思考の広がりや深化されていくことを自覚している様子が伺える。そしてそれを自覚することが、学習者たちの中で思考を共有することの価値の実感へとつながっているのではないかと考えられる。

二点目に「手引きや教師との対話への価値の実感」である。「一人やグループでの活動で詩の内容や自分の経験を考えるときに、学習プリントや先生の説明や相談したことは、役に立ちましたか？」という項目において、36名中25名が「思う」「少し思う」と回答している。また記述欄においても、以下のような回答がみられた。

- ・学習プリントが書くときとか、交流するときの参考になったから役に立った。
- ・最初詩は何のことを言っているのかさっぱりわからなかった。でも、意味の分からないところを質問したら、何度も話しに来てくれてわかるようになった。
- ・先生に考えが浮かばないときに相談したら、答えじゃなくて一緒に考えてくれたから、自分も考えられた。

これらからは、教師が常に対話や手引きを通し

て、学習者が自己と向き合うことが出来る「沈黙の時間」を確保するようにした結果、学習者たちが自己の思考が他者のいる平面へと引き出されることに、価値を見出している様子が捉えられる。しかし、このような結果がある一方で、学習者たちからは次のような声も上がった。

- ・コースに分かれた時に戦力がいないと何もできない。
- ・全然みんなの意見がでなかった。(自分含む)
- ・同じコースの人と意見を合わせるのが難しかった。

これらの記述からわかるのは、この個の「沈黙の時間」は、稿者の定義する〈その人が、自身の個人史の上に成り立つその個にしかない思考を、他者の意見や様々な情報を照らし合わせながら対面する時間〉とはなっておらず、また、そのような時間であるのだという認識にも至っていないということである。あくまで彼らの交流の時間は他者と意見を一つにするためや、よりよい正解と考えられるものに近づけるための時間であり、なぜ自分がそのように考えたのか、また他者の考えの背景には何があるのかを探り出すための時間にはなっていないと考えられる。こうした学習者の状況は、「学習課題の設定」と「共に学ぶためのコミュニティの構築」にあると推測する。

5 おわりに

本稿においては主体的な学びを「自らが得た知識や経験を基に、他者との交流の中で自己を客観的に捉えながら、自己を変容、あるいは強化させていくこと」と定義した。そして、学習者たちがこのような学びを実現させるため、本研究において、個々が対象世界や他者としてしっかり関わること、その時間という「沈黙の時間」を活用した学習スタイルを実践し、学習者の様子からその効果を考察した。

研究の成果として「協働学習を行う（他者との対話の中で自己と対面し自己を自覚化する行為）ことの価値の実感が主体的な学びにつながるということ」が挙げられる。「沈黙の時間」を成立させるには、学習者個々が、本研究において実践したコース別学習で様々な場面で確保されていたような「他者との思考共有」への価値を実感しなければ成立しない。自己の「個人史」や、すでに在る「情報の整理」、そして「他者の思考と自己の思考をすり合わせる」ことを繰り返すためには、そもそもそのことを行うことの価値を学習者個々が実

感していなければならない。そしてこの「沈黙の時間」の活用は、その価値の実感を学習者個々が自覚するための援助の一つとして有効なものとなったのではないだろうか。そして、左記に示した「沈黙の時間」を活用できなかった学習者のありようからは、「学習課題の設定」と「共に学ぶためのコミュニティの構築」の二つの点での工夫が必要であることも明らかとなった。

今後の課題としては、学習課題を、学習者個々が適度に挑戦し得るレベルのものであり、尚且つそれが学習者の生活と結びついたものとなるよう設定して授業をさらに改善させていくということ。また、そのような学習課題に挑戦するために、他者は「戦力」ではなく、「学ぶためのパートナー」であるという感覚を、個々に身に付けさせるということが挙げられるだろう。

主な引用・参考文献

- 大村はま(1978)『教えるということ』筑摩書房
 加藤幸次(1982)『個別化教育入門』教育開発研究社
 梶田叡一(1987)『真の個性教育とは』国土社
 佐藤学(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)―熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に―」(『東京大学教育学部紀要第30巻』pp. 177-198)
 鈴木敏恵(2006)『鈴木敏恵の未来教育プロジェクト』
<http://www.mirai-project.net/>
 鶴田清司(2012)「実践的力量形成の問題移管する基本的視座―力量形成の過程と場に着目して―」(『国語科教育NO 71』pp. 139-143)全国大学国語教育学会
 土持ゲーリー法一(2013)『主体的学び研究所』
<http://www.activellj.jp/>
 野地潤家(1998)『野地潤家著作選集 第1巻』国語教育個体史研究 原理編 明治図書
 松下佳代(2010)『<新しい能力>は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
 若木常佳(2016)『大村はまの「学習の手びき」についての研究-授業における個性化と個別化の実現』風間書房
 若木常佳(2012)「授業リフレクションの実際と課題」(『中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第58巻 別刷』pp. 112-117)
 若木常佳(2014)『教師のリフレクション力を高める方法について』(『中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第60巻』pp. 206-211)
 若木常佳(2015)「教師教育とリフレクション―「8つの問い」を活用した「気づき」の実際―」(『中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第61巻』pp. 186-191)
 若木常佳(2016)『国語科教師の「思考様式の形成史」への着目-「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて-』(投稿中)
 武田信子監訳(2010)『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社