

〔研究論文〕

学習者中心の学習支援のためのツール開発

—大村はま「学習のてびき」を対象にして—

Development of tools to support learner-centered learning
- Focusing on the “learning guide” devised by Hama Omura -

浦 未 希

Miki URA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2022年 月 日受理)

本研究では、大村はまの「学習のてびき」を、OECD「Education 2030」の提示や主体的・対話的・深い学びとの関わりから検討し、その効果や必要性を明らかにした。次に、大村の「学習のてびき」を用いた実験、そして実験結果を基に作成した「学習のてびき」を用いた授業実践を行い、「学習のてびき」が学習者中心の学習に発揮する効果を具体的に捉えた。

研究の成果として、学習者中心の学習を実現するためには、学習者個々の考えを引き出すこと、そして学習者理解が重要であり、「学習のてびき」の作成・活用は、その両者に機能することが分かった。

予測不可能な時代を生きていくこれからの学習者には、責任を持って自己と向き合い、他者との協働の中で考えや価値を変容・深化させながら、新たな価値を創造することが求められる。本研究の実践から得た成果・課題から、「学習のてびき」を改善するとともに、「学習のてびき」の意図的・計画的な活用の集積によって、学習者が中心となって学ぶことができるよう支援していく。

キーワード：大村はま、学習のてびき、Education 2030、主体的・対話的で深い学び

はじめに

グローバル化や情報技術の急速な進展、そして新型コロナウイルスの世界的流行による昨今の社会情勢の変化は、教育の在り方にも様々な影響を与えている。将来を予測することが困難な現状において、子どもたちには変化の激しい時代だからこそ、よりよい社会や人生の担い手となれるような資質・能力を身につけることが求められている。2019年に公布された新学習指導要領では、子どもたちに「生きる力」を育成することを基盤として、「同じ物事でも多様な捉え方をすることで、これまで気付かなかったことに気付く、考えもしな

ったことにまで考えが深まる、そしてそのことが人生を豊かにする」との考えから、「学びを人生に活かすための、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善が必要となる」と指摘している。

また、OECDが2018年に公表した「Education 2030」でも、「2030年以降の時代を生き抜くための生徒エージェンシー」として、「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく姿勢・意欲を育成する必要がある」との指摘があり、これを可能とするためのコンピテンシー(資質・能力)として、① 新たな価値を創造する力、② 対立やジレンマを克服する力、③ 責任ある行動を取る力の育成が重要視されている。つまり、「主体的」とは、単に学習に興味関心を持つだけ

でなく、学習内容や学習過程を自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って学習を進めること。「対話的」とは、子ども同士の対話や交流等を通じ、自分にはなかったものの見方や価値に触れることで、自己のそれを広げ深めること。また、学習や生活の中で生じた対立や葛藤に折り合いをつけながら解決したり、新たな考えを生みだしたりすることであり、こうした「Education 2030」の提示は、新学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」とも重なるものでもある。

これを踏まえた上で、本稿での「学習の手びき」の考察においては、「Education 2030」が示すコンピテンシーを中心的に用いる。また、本稿では「主体的・対話的で深い学び」の特に「対話的学び」「対立やジレンマを克服する力」の重要性に着目してみる。なぜなら、交流によって、自分一人では気付かなかった見方や捉え方に触れることで、自己の変容・深まりを実感する学習こそ「主体的・対話的学び」そのものと考えからである。教室には子どもの数だけものの見方や捉え方が存在する。そうした個々の考えを生かし、子ども同士の交流によってその相対化、変容、深化を実現させるためには、前段階として子ども一人一人の見方・捉え方を独自のものとして確立させる必要がある。

こうした必要性に対し、大村はまの「学習の手びき」は、自己との対話、他者との対話、教材に示された対象世界との対話に対し、どのように考えるのかということを示したり、学習者の内部に存在しているけれども顕在化していないものを引き出したりすることに有効性を発揮することが期待される。そこで本研究では、大村はまの「学習の手びき」が学習者の学習支援に、具体的にどのような機能を果たすのかを分析すること、それを基に、「主体的・対話的で深い学び」、つまり、学習者中心の学習支援に寄与する「学習支援ツール」を開発する。

なお本稿は、課題の追究や展開上必要になるため、共著論文である「学習者中心の教育の実現に向けてー学習形態・支援ツール・学習コミュニティを手がかりにー」(2022 印刷中)で記載した内容を部分的に再掲している。そこでは、大村の「学習の手びき」が学習者に対して発揮する役割を追究した。しかし、本稿では稿者が独自に開発した「学習の手びき」の具体を示し、実践授業を通して、学習者中心の学習にどのように機能するかを考察した内容が中心であり、共著論文と異なっている。

1 OECD「Education 2030」の示すものと大村の「学習の手びき」の関係性

(1) OECD「Education 2030」の示すもの

OECDは、「Education 2030 プロジェクト」を進めている。それは不確実な未来を生きる中で、自分自身の、そして他者のよりよい人生に貢献していくことに価値を置き、協働していく力を育成するものである。本稿では、その中で、学習者が、自身の生活や学習の中でその役割を担い、力を発揮していくために、以下の3つのコンピテンシーに注目する。

- ① 新たな価値を創造する力
- ② 対立やジレンマを克服する力
- ③ 責任ある行動を取る力

この3つのコンピテンシーは、学習や日常生活の中で互換的に作用し合っている。これら3つのうち、大村の「学習の手びき」が最も関係するのは、「責任ある行動をとる力」と考える。なぜなら、「責任ある行動をとる力」が次のような意味を持つためだ。「責任ある行動をとる力」とは、決して自己の行動や判断がもたらす将来の帰結に責任を持つ、という自己責任的な意味のものではない。これは、子ども同士の交流によってその相対化、変容、深化を実現させることを実現する場合、個々が自分のことを考えると同時に、他者と協働することを想定している。個々が自身の考えを捉え、他者との相互の学習を豊かなものにするためにそれぞれが貢献することが重要だからである。

また、個々に異なる意見を持つことによって初めて「対立やジレンマ」が生じる。それをどのように調停し、克服するのかという過程において、相互の関連性やつながり、他者のニーズを踏まえ、統合的に行動していくことが、「対立やジレンマを克服する力」の育成につながる。

そして、その結果としてこれまでには見えなかった新たな価値に気づく、新たな価値を創造することにつながっていくのである。こうした展開の中では、「責任ある行動をとる力」を支援することが必要になる。それを行うものが「学習の手びき」である。次項では、大村の「学習の手びき」が、「責任ある行動をとる力」を支援することについて説明する。

(2) 大村の「学習の手びき」の特性

① 大村の「学習の手びき」について

大村はまの「学習の手びき」とは、単元の進め方、話し合いや意見の述べ方等の仕方、教材を読

むときの着眼点等、学習に必要な知識や手順が示されたものである。国語科の教科書には、各教材の末尾に、内容を整理したり、考えをさらに深めたりするためのヒントや、学習を活かしてより発展的な学習を進めるための指示が記されている。それら教科書に示されたものは、「学習のてびき」、「国語学習の手引」等名称は様々であるが、内容は概ね共通している。

大村の「学習の手びき」は、この教科書のてびきにさらに一步踏み込み、学習者の学習をサポートする「てびきのてびき」と呼ばれるものである。

本稿ではこの「学習の手びき」について、稿が作成してものについては〈てびき〉と記述する。

② 大村の「学習の手びき」の特性

本項については、前述した共著論文「学習者中心の教育の実現に向けて-学習形態・支援ツール・学習コミュニティを手がかりに-」の3 (2)から、本論文の展開上必要な箇所を再掲する。

大村の「学習のてびき」は、先述した通り、教科書の「てびき」に一步踏み込んだものとなっている。大村は、自身の「学習のてびき」について、次のように述べている。

「学習のてびき」は、始めました頃は、「手びきの手びき」と言っていました。教科書の「学習のてびき」は問題集のようなものですから、それを使って学習するには、もう一つ踏みこんだ指示、手びきがありませんと、なかなか学習ができないのです。手びきに対してもう一步踏みこんで、生徒の学習を文字通り手を引くようなつもりで、学習の手伝いをする言葉とも言えるでしょうか。

(1994:248-249)

「人の話を聞いたり本を読んだりした心の中にはいろいろなものがありますけれども、それを拾い上げることがむずかしい、いろいろ思っているのだけれども、さて何と言ったらいいかわからない、といったふうになっています。手びきは、それを拾い上げる鍵のようなものですから、正解といったようなことはないのです。しなければならぬことや、考えなければならぬことがあった時に、それができるように心を耕す手びきなのです」。(1994:261)

また、若木は、大村の「学習のてびき」について次のように述べている。

「学習のてびき」は、個々への必要な対応を可能にし、学習の個別化を図るだけでなく、学習者個々が行う学習の成果をその個独自のものとする個性化も可能にしている。個性化を可能にしているのは「学習のてびき」に記された複数の着眼点

である。この複数の着眼点は、指導者が学習者に考えさせたい、気づかせたいと思うものが、短い言葉や時には話し言葉で示される。学習者はそれら複数の着眼点から自分で選択し、個別に学習を進めるのである」。(2016:85)

つまり、「学習のてびき」は、それぞれに異なる学習者の学習をサポートする機能を果たしているのである。個々の学習を深めていく段階で、対象世界との対話や自己内対話は不可欠である。「学習のてびき」は、それを円滑にするためのツールとして活用できるのである。「学習のてびき」は、授業の初めや間に学習者に提示され、それが一枚の紙であることもあれば、指導者の言動である場合もある。いずれにしても、それぞれに異なる学習者の学習をサポートし、学習の成立と成功に導く機能を果たすものとしている。

(3)OECD「Education 2030」の示すものと大村の「学習のてびき」の関係性

こうした大村の「学習のてびき」は、OECDの「Education 2030」の3つのコンピテンシーの育成に重要な役割を果たしている。

(1)で先述した通り、「Education 2030」の「責任ある行動をとる力」とは、自己責任という意味ではなく、相互の学習を豊かにするために、学習者個々が自分の考えを捉え貢献する、という意味を持つものである。ここで述べる「相互の学習を豊かにする」とは、次のようなことを指す。

学習者個々が、自己の生活や価値観というフィルターを通した独自の考えをもって対話や交流活動を行う。そして、一人では気づくことができなかった考えや価値に出会う。このことは、学習者個々の考えや価値を広げ深めることにつながる。

しかしそのためには、先述したように、まず学習者一人一人の見方・捉え方を独自のものとして確立させる必要がある。学習者一人一人の見方・捉え方を独自のものとして確立させる、それをその個の生活や人生と切り結ぶような状態【生活を思い出したり、自分の生き方やこれからを考える】にする、ということは、言い換えれば自己と対話することである。このことも、「責任ある行動を取る力」の育成に機能している。

また、個々に異なる意見を持つことによって「対立やジレンマ」が当然生じるが、それをどのように調停し、克服するののかという過程、対立やジレンマを乗り越え、新たな価値を創造する過程においても、大村の「学習のてびき」は、次項で取り上げるもののように、話し合いを指導する際にそ

の具体で示しているものがある。それを見ると、個々の考えの異なりから生じる「対立やジレンマを克服する力」の育成に対しても大村の「学習のてびき」は可能にしているとも考えられる。このように大村の「学習のてびき」からは、OECD「Education 2030」が目指す3つのコンピテンシーの育成、そして、主体的・対話的で深い学び、自己探究との関わりから、その効果や必要性が見出せる。

次項では、〈個々が自分の考えを引き出すこと〉を取り上げながらその具体を説明する。

2 大村の「学習のてびき」の具体

(1)「学習のてびき」の概要(1976年の実践「古典への入門—枕草子によって—」を対象)

本項では、大村の「学習のてびき」を用いて、それが、学習者個々が自分の考えを引き出すことにどのように機能するか分析を行う。なお、本項では、1976年実施の石川台中学校2年生を対象に作成された「古典への入門—枕草子によって—」、「発言のいろいろ 話し合いのてびき(学習の手びき三)」を分析の対象とした。学習展開とそれに対する「学習のてびき」の活用状態が分かりやすいためである。以下に、本実践の学習展開(【資料1】)と分析に使用した「てびき」(【資料2】)を記す。なお、【資料1】と【資料2】については、若木(2016)が整理したものを引用する。

【資料1】「古典への入門—枕草子によって—」の学習展開(2016:223)

	学習活動	言語活動	教材と「学習の手びき」
学習準備	①学習の流れを理解する。	読む・聞く	教材と「学習の手びき一」
展開1	②枕草子について基礎的な学習をする。	読む・聞く 書く	
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、読んでいううちに、6観点(※)で心に浮かんだことを言葉で捉え、カードに整理する。	読む 書く	
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)個人で、読んでいううちに、6観点(※)で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縦じて提出する。 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)発表班以外他部分の予習をする。	読む 書く 話す・聞く 読む・話す 聞く	教材と「学習の手びき二」
展開4	⑦全員による朗読会。		
展開5	⑧言葉についての話し合いをする		教材と「学習の手びき三」
まとめ	⑨これまでの学習を振り返りながら学習のまとめを書き、印刷して提出する。	読む・書く	教材と「学習の手びき四」

※ 6観点とは、「学習のてびき」に記された内容と言葉(表現)について、それぞれ共感するところ、意外に思うところ、疑問に思うところである。

【資料2】「学習の手びき三」整理番号(73-3)
(2016:228-229)

発言のいろいろ 話し合いのてびき これは筋の通った一つの話し合いの例ではありません。今度の話し合いで、どんなことをどんなふうと言ったらよいか、検討をつけるためのものです。 題名どおり、「話し合いのための発表のてびき」です。いろいろの発言がただ並べてあります。羅列してあります。	7 笑い方に、いろいろあるんじゃないでしょうか。 8 …のところはどうもわかりません。いいえ、言葉の意味はわかって、筋もわかっているのですが、なんか、もやもやして、気持ちがはつきりつかめないのです。 9 「ほんとうにそうだ」と思ったところとして、私はまず、…のところをあげます。 10 この言葉が平安時代からあったんだ。つまり、そのもつと前からあったのだ、ずうっと使われてきたんだと思いますと、… 11 私も、同じような感じを持ちました。ところで、この言葉はどうですか。 12 私は〇〇という言葉がおもしろくてたまりません。どうしても…を思い出してしまいます。 13 …という言葉、意味はよくわかっているのですけれど、感じがついてこないで、困ります。 14 この…という言葉が好きです。 15 その言葉は、まだ古語になっていないように思いますが、今もある場面が使われているように思います。たとえば…
1 私もそう思います。そこところは、ほんとに誰でも、そうだ、そうだと思うと思います。 2 私たちの担当したところに、…というところがあるのですが、似ていると思います。…こういうところなんかとても通じていると思います。 3 …とすると、…などは、どう感じますか。 4 私たちのところに…こういうところがあるのですが、今、話しに出ていることと、対照的だと思います。どうでしょうか。 5 ちょっと矛盾している気もしますが、両面、どちらもあるんじゃないでしょうか。 6 今出ている、…のこと、私はとても意外な気がしたのですが、こんな場合、私は笑わないと思います。	

(2)「学習のてびき」が〈個々が自分の考えを引き出すこと〉に機能すること

「古典への入門—枕草子によって—」の一連の学習活動は、古典に親しませることを意図して計画・実施されたものである。本項では、そのうち、展開3の話し合い活動で使用された「発言のいろいろ 話し合いのてびき(「学習の手びき三」)」を用いた。「学習のてびき」の具体、及び「学習の手てびき」に関する若木(2016)の分析から、それらが〈個々が自分の考えを引き出すこと〉に機能すること、「責任ある行動をとる力」との関係について考察を行う。

まず、「学習のてびき」が〈個々が自分の考えを引き出すこと〉に機能することに関して述べる。若木は、「学習の手びき三」について、本「学習の手びき」に見られる発言例の一覧(【資料3】)を用いて、次のように述べている。

まず、どのようなものが示してあるかについてである。若木によれば、「学習の手びき三」には、「学習者が個々に持ち得たものをどのように話し合いの場に出し、そこからどのように発展させていくのかということや、考えてほしい着眼点が、「枕草子」の内容に関わるものと、言葉に関わるものに分けて提示してある」。

また、述べ方に注目すると、「自分の意見だけを述べるという単なる述べ合いや伝え合いになることを避けるために、次表に示す発展させるための発言例が記されている。例えば、「私も、同じような感じをもちました。ところで、この言葉はどうですか。」「私は〜と思うが」と自己の考えを述べることや、文末が「どう感じましたか」「どうでしょうか」「あるんじゃないでしょうか」「あるんじゃないでしょうか」といった他者の意見や考えを尋ねるような述べ方がされている。こうした表現

は、明らかに自己の意見のみを伝えるだけの表現とは異なっており、グループで意見を出し合い協議する際の発言の仕方についての指導的機能も果たしていると考えられる」

さらに述べる内容についての配慮も見られる。

「14のように「この…という言葉が好きです」といった比較的単純な発言もあれば」「この言葉が平安時代からあったんだ、つまり、そのもっと前からあったのだ、ずうっと使われてきたんだと思いますと、…」のように、言葉の歴史を踏まえながら述べようとするもの」等、自己の内面を大まかな表現で示すものまで幅広い。こうした幅のある発言例は、難易度が明確にわかるように順に示されているわけではない。あたかも大村が思いついた順で書き記されたようであり、そのことは、学習者は優劣の感情を持つことなく、自己の状態に合わせて安心して発言をすることにつながっていく」(2016: 236-238)

以上の「学習の手びき三」に関する分析から、「学習のてびき」が、学習者個々が自分の考えを引き出すことにどのように機能するかについて、2点のことが明らかとなった。1点目は、「学習の手びき三」に示された発言例の順序についてである。「手びき」に示された発言例には、比較的単純なもの、言葉の歴史を踏まえて述べる等発言者の理解状況や思考力が関係するもの、というように、難易度が存在する。しかし、先の引用にある通り、大村は発言例を難易度順に並べるということをしていない。若木は、このことについて、「難易度を明示することによって、学習者が優劣の感情を持たないようにするため」と分析している。

これは、学習者個々が自分の考えを引き出すことについて、非常に重要な要素となる。例えば、学習者Aが、「この…が好きです」という発言例から、自分の琴線に触れた言葉について思い当たることを書き出したとする。しかし、グループでの話し合いで、学習者Bが「この言葉が平安時代からあったんだ、つまり、そのもっと前からあったのだ、ずうっと使われてきたんだと思いますと、…」という発言をしたとする。その際、「学習の手びき」の発言例の難易度が学習者に分かる形で示されていると、学習者Aは、「自分の考えが劣っている」「学習者Bと比較して、浅はかだ」と劣等感を抱くかもしれない。先に学習者Bの発言があった場合、学習者Aが口を閉ざしてしまうことも考えられる。また、学習者Aは、「低い難易度の発言例を用いていると恥ずかしい」と考え、自分の感じ方にぴったりと当てはまる発言例ではなく、

無理に難易度の高い発言例で考えてしまうこともあるかもしれない。しかし、そのような中で生まれた考えや発言は、学習者から自然な形で引き出された真の考えとは言えない。優劣感情は、「学習者の言葉を引き出す」ということを阻害してしまう恐れがある。その点において、難易度が分からないよう発言例の順序について留意することは、学習者が安心して自分の心に浮かんだことを探ること、つまり、学習者個々が自分の考えを引き出すことについて重要な要素の一つであると考えられる。

2点目は、他者から意見を引き出すための具体的な述べ方が、複数示されていることである。学習者個々が「自分の考えを引き出す」ことは、個別学習における自己内対話の中だけで行われるものではない。他者という自分とは異なる考え方や価値に触れること、他者と尋ね合うことで、一人では考えもしなかったことに気づく、自覚していなかった自己について気づくことができる。その点において、他者から意見を引き出すための具体的な述べ方が、複数示されていることは、学習者個々の認識を豊かにすること、そして自分の考えを引き出すことに機能しているのではないかと考えられる。

そして、このことは、先述した「子ども同士の対話や交流等を通じ、自分にはなかったものの見方や価値に触れることで、自己のそれを広げ深めること。また、学習や生活の中で生じた対立や葛藤に折り合いをつけながら解決したり、新たな考えを生みだしたりすること」に重なるものであり、OECD「Education 2030」の「責任ある行動をとる力」につながると言える。

【資料3】「学習の手びき三」に見られる発言例の一覧(2016: 237)

発言の内容	「学習の手びき」の該当する番号
枕草子に書いてあること(清少納言の感覚等)に対する自分の考えや感想を述べるもの	1 2 5 6 7 9 10 11 12 14
枕草子に書いてあること(清少納言の感覚等)に対する現代の感覚との比較を述べるもの	3
枕草子に書いてあること(清少納言の感覚等)の理解に関するもの	8 13
他者の意見に対する自分の考えや感想を述べるもの	1 2 4 5 7
他者の意見に対して根拠を挙げて反論するもの	15
他者の意見を引き出すためのもの	3
「どうでしょうか」等他者に尋ねる表現が付け加えられているもの	4 11

3 〈個々が自分の考えを引き出す〉ための「学習のてびき」の作成と実践

(1) 実践内容

教材世界と対話し、学習者個々が自分の考えを引き出すことに機能する「学習の手びき」を追究するため、A市立B中学校の第1学年1学級(37

名)を対象に、2類の〈てびき〉(【資料4-①】【資料4-②】)を用いた授業実践を行った。

【資料4-① 「〈てびき〉—『少年の日の思い出』を読んで…」】

『少年の日の思い出』を読んでみて…

「少年の日の思い出」を読んで、あなたはどんなことを考えたり、感じたりしました？ 「僕」と同じように何かを大切に集めている人もいられるかもしれませんね。登場人物に共感したり、反発したり、よくわからないなと思ったり、悲しさを感じたり、自分の体験と重ねた人もいられるかもしれません。少し、それを書き出して自分の心の中を整理してみませんか？ よくある感想文ではありません。自分の心の中に浮かんでいるものが捉えやすいといいかと思うので、その**手がかり**になるような言葉を下に書いておきます。自由に書いてください。

書くことの例

例① 心に残ったところ。

- 面白かったところ ●登場人物に共感したところ ●登場人物に反発したところ
- 悲しかったところ ●よく分からなかったところ

など、心に残ったところを書き出してみよう。

例② 心に残った理由

①で書き出した、心に残ったところについて、なぜ心に残ったんだろう。

例③ 他にも、色々な視点から好きなことを

- 自分が「僕」だったら、「Eメール」だったら、「ママ」だったらどうするか。
- 自分に重ね合わせたところは？

どんなことについて書く？

- ・「僕」(主人公)について
- ・Eメールについて
- ・ママについて
- ・情景描写について(情景描写：登場人物が眺めている光景・景色。地の文。)
- ・その他(タイトルについて、文章の特徴について等、どんなことでも。)

共感した

- それは誰だってそうするだろう。
- 自分もそう思ったことがある。
- どんなにか(腹が立った)だろう。

反発した

- それがそんなに(悔しい)かなあ。
- そのとき、そんなに(怒る)かなあ。

疑問に感じた

- (文章中の表現)というのは、どういうことかな、ピンとこない。
- どうして(登場人物の行動)したんだろう。

※()の中は、自由に書きかえてみてください。

資料4-② 「〈てびき〉—『少年の日の思い出』を読んで…」】

『少年の日の思い出』を読んでみて…

「少年の日の思い出」を読んで、あなたはどんなことを考えたり、感じたりしました？ 「僕」と同じように何かを大切に集めている人もいられるかもしれませんね。登場人物に共感したり、反発したり、よくわからないなと思ったり、悲しさを感じたり、自分の体験と重ねた人もいられるかもしれません。少し、それを書き出して自分の心の中を整理してみませんか？ よくある感想文ではありません。自分の心の中に浮かんでいるものが捉えやすいといいかと思うので、その**手がかり**になるような言葉を下に書いておきます。自由に書いてください。

手がかり・どんなことについて書く？

①登場する人物(僕(客)・Eメール・ママ・私)について

気になるセリフ、言葉、行動などについて書いてもいいし、自分のそばにいたらと考えたら、先のどのようになるかな、自分なら話すかな？ よっぽど～なのかな？

②お話の展開や構造について 現在の中に過去が入り込んでいるね。

③情景描写(情景描写：登場人物が眺めている光景・景色。地の文。)について

これってどういう意味？ すこい言い方、これ、今使ってみようかな？ これは、どうしてこの色？ この表現は～を意味しているの？ この場面、気になるなあ。

④タイトル(『少年の日の思い出』)についてはどう？ 【原題は「クジャクヤマママ」だけだ】え？なんで？ なんで○○なの？ なるほど、それはちょっと。

⑤文章を読んだ自分のことについて

考えてみて、自分ってこう考えるのか、と思った気づいたことはありますか？大切なものを壊されたら自分はどう思うのかな。 自分は人の大切なものをどうしているかな。

⑥友達との関係について考えること

友達との関係って色々あるけれど、このお話で友達との関係について考えたり気になったりすることは？ 自分の昔のことを思い出すとか。 自分の昔話をきちんと聞いてくれる友達って。

◎ちょっと気になる、一回読んだだけではよくわからないかな？

- この文章ってどういうこと？ピンとこない。
- (登場人物)はどうしてこんな行動を取ったんだろう。
- どうして(登場人物)は、こんなことを言ったのかな？
- どうして(登場人物の行動)したんだろう？ ●意味はわかるけれど、ちょっと気になること。

◎共感した

- 私もこの場面では(躊躇)するかも。
- (登場人物)の気持ち、わかるなあ。
- 自分もそう思ったこと、したことがある。
- どんなにか(心配)だっただろう。
- なるほどなあ、そうするだろうなあ。
- それは本当に(腹に降る)だろうなあ。

◎反発した

- それがそんなに(悔しい)かなあ。
- そのとき、そんなに(怒る)かなあ。

※()の中は、自由に書きかえてみてください。

本実践では、ヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』を教材として、初読後に自分の考えたことや感じたことを、てびきの言葉を参考に自由な形で書き出すことで、学習者の思考を整理すること

をねらいとしている。思考整理のための参考として、先の2類の〈てびき〉「〈てびき〉—『少年の日の思い出』を読んで…」を学習者に提示した。(2)作成した〈てびき〉について

本〈てびき〉は、先述の通り、教材を読んで登場人物に共感したところ、自身の体験と重ねたところ等をてびきの言葉を手がかりとしながら書き出し、学習者が自身の思考を整理することをねらいとして作成・実践を行った。

〈てびき〉に記している言葉については、単に「登場人物について」、「文章を読んだ自分のことについて」と、視点のみを示すのではなく、「気になるセリフ、言葉、行動などについて書いてもいいし…」等、具体的な言葉で踏み込んでいる。登場人物の言動の捉え方についても同様である。単に「共感した」、「反発した」と事実のみを捉えるのではなく、「私もこの場面では○○するかも」、「○○の気持ち、わかるなあ」と、具体的な捉え方の例を複数示している。このことについて、大村は次のように述べている。

「共感していることは同じでも、「それは。そうだったろう」とか、「私もそう思ったことがある」などが、自分の共感のしかたにぴったりあったりする。読みながら、気づいたこと、心に浮かんだことなどあったなあというような、ないことはないが、とらえにくい気持ちでいるとき、このいろいろな言い方は、発掘すること、とらえること、それぞれに整理すること、まとめることに役立つ」(1991: 185)

つまり、「共感している」という事実は同じでも、学習者によって「共感の仕方」が違ふ。捉え方を複数示すことで、学習者個々の捉え方に当てはまれば、その学習者の思考や内面を捉えること、即ち学習者理解にもつながるのではないだろうか。

(3)「学習のてびき」の効果

本実践における学習者の記載内容から、使用した〈てびき〉の効果について、2点のことが明らかになった。1点目は、書くことが苦手な学習者や、思うことはあるがうまく捉えきれずにいた学習者が、〈てびき〉の言葉を参考に、自分の考えを言語化していたことである。学習プリントには、箇条書きの形で多く書き出している様子が見られた。『珍しくなくていい』のはなぜか。自分なら珍しいものを集めたいと思った、「自分も○○が好きで集めているから、Eメールの気持ちが分かるなあ」、「どうして人のものを盗んで壊しておいて、その人に対して怒れるのか分からない」というように、〈てびき〉に示された言葉に沿って学

習者の感じたこと・考えたことが記されていた。

このことから、学習者が教材を読み、自己の内面と対面・対話しながら、「独自の読み」として感じたこと・考えたことを言語化するにあたり、〈てびき〉がその役割を果たすことが明らかになった。

2点目は、真に自分自身と対話しようとする学習者の育成に寄与するという点である。

実践では、書くことが苦手な学習者とは反対に、書くことが好きであったり、得意としている学習者が、〈てびき〉を使って書くことに苦戦している様子が見られた。これは、これまで積み重ねてきた学習の中で、「感想文の定型」というパターン化された思考が学習者の中に構築されていたということを示している。パターン化された思考の中では、学習者は真に自分自身と対面・対話しているとは言い難い。しかし、真剣に自分と対面していたか、対話していたかということが、学習者独自の読みを引き出すことになる。それを言語化するための手がかりとなるものが「学習のてびき」である。学習者の「書くこと」に関するパターン化された思考の改善という点でも、〈てびき〉が機能していたと言える。

(4)「学習のてびき」作成のために求められること

「学習のてびき」作成の重要な要素の一つとして、学習者の実情とのマッチングが挙げられる。

「てびき」は、個々に異なる学習者が自己の内面を探り、自覚したものを言語化することをサポートするものである。教師は日々の学習や日常会話の中で学習者のことを探りながら理解し、その内面を引き出すための言葉を考える必要がある。これこそが「学習のてびき」における教材研究であり、そこから学習者自身と教材世界との対話が生まれる。大村も、「てびき」の作成準備として、自身の頭の中や心の中を観察し、学習者の読みや理解・発想・思考等の学習状況を捉えるための「網の目」を構築していた。それに基づき、具体的な学習者の姿をイメージし、「あの子が読むとどう考えるのか」と、その思考過程を推測しながら作成した。

しかし、今回の〈てびき〉は指導教員の思考の中で生まれた言葉が中心であり、実際の学習者の思考の傾向や言葉の捉え方とは乖離していた可能性があった。〈てびき〉を作成する前段階として、学習者の学習状況や読みの傾向、何気ないつぶやきを探り、その上で学習者の内面とリンクした言葉で〈てびき〉を作成することが重要である。

4 「学習のてびき」が学習者中心の学習に 発揮する効果

(1)学習者中心の学習に発揮する効果

以上のことから、「学習のてびき」が学習者中心の学習に発揮する効果について整理する。なお、本項では、前掲の共著論文「学習者中心の教育の実現に向けて-学習形態・支援ツール・学習コミュニティを手がかりに-」（若木・中村・浦・石倉：2021）の3（4）から、本論文の展開上必要な箇所を再掲している。

まず、効果としては、教材を読むことで、何か引っかかりはするものの、うまく捉えられない「何か」を、「学習のてびき」に示された言葉を介すことによって、言語化して捉えることができるようになる。これは決して、学習者の思考を誘導・制限するという点ではない。「学習のてびき」は、学習者が自分の心に浮かんだことを、具体的に捉えることができるよう支援するものである。実践における学習者の記述からは、〈てびき〉に示された言葉に沿って記された考えや価値観を垣間見ることができた。これは、若木が指摘している通り、学習者の経験やものの見方・考え方という「フィルター」を通した学習者独自のものである。

また、大村は「学習のてびき」によって引き出した学習者個々の考えを、別の「学習のてびき」によって積極的に交流させることも行っている。学習者個々の独自の考えや価値を引き出し、変容させたり、深めたりする一連の学習活動は、まさに学習者中心の学習そのものである。このことから、「学習のてびき」は、学習者中心の学習において、重要な機能を果たしていると言える。

(2)教師に対する効果

「学習のてびき」がその効果や機能を発揮するのは、学習者に対してだけではない。それを作成・実施する教師側にも、あらゆる点で機能することが、「学習の手びき」の分析や〈てびき〉作成の体験等を通して、明らかとなった。本項では、本研究の中で自覚した自己について、そして〈てびき〉を用いて授業を行うことでそれらがどのように改善されるかについて記載する。

① 研究の中で自覚した自己について

まず、稿者の授業を行う際の傾向を整理する。1点目として、【想定外の子どもの反応があると、慌てる。どう対応したらいいか分からない】ということがある。授業計画を立てる段階で、学習者の読みや問いに対する反応をある程度想定するが、想定外の反応があると、どう対応していいのか分からなくなり、慌ててしまうのである。特に、授業の進行上都合の悪い反応があった際、どう対応

すればよいかわからず、しどろもどろになってしまう。学習者は教師の想定を常に超えてくることは分かっている、自分の想定の中で授業が進むことに安心してしまふ。

2点目は、【全ての学習者の疑問にその場で完璧に答えなければならないという意識が強い】ということである。これは、教師は何でも知っていないといけない、そうでないと信頼を失う、と考えており、間違えることを恐れる。

上記の内容から分かるのは、稿者が授業計画・展開を構想する際、「教えなければいけない内容を教えること」、「(教える)ということ」とらわれていることである。それ故に授業構想から学習者たちが学びに向かう具体的な姿が想像できない。つまり、学習者中心ではなく、教師主導の学習に陥っているという問題点が明らかになった。

②「学習のてびき」が教師の意識に機能すること
本実践で「てびき」を作成し、授業で使用する際、「この教材や「てびき」を読んで、あの子はこういう反応をするかもしれない。こんな意見がでるかもしれない」と、実習等で身近に交流のある学習者の視点からの読みを想像していた。この状態は、先述した稿者の傾向である想定外の反応を恐れるという状態を生み出すことなく、むしろ、自分が想像した読みを思い浮かべながら、思いがけない学習者の反応を楽しむこと、異なる反応に驚いて、そう考えるのか、そういう体験があるのかという学習者理解の楽しさの方が強かった。示されるものは学習者によって異なる反応であり、それを引き出すために作成した〈てびき〉である。したがって、用意した答えがあるわけではなく、学習者をそれに引き寄せていくという「努力」をする必要がない。また、引き出すことであり、学習者に委ねることが多いため、求められるのは、【全ての学習者の疑問にその場で完璧に答える】というのではなく、学習者を刺激することである。

もとより、大村の「学習のてびき」は、学習者の経験や価値観と照らし合わせながら、学習者の心に引っかかるものはないか探り、そしてそれを自分の言葉として表出できるよう工夫されている。このことは、教師が学習者の思考の傾向や特性を捉えること、つまり、教師のより深い学習者理解へ機能することを示している。

5 研究の成果と課題

(1) 成果と課題

本研究の成果と課題を、学習者に関するものと

教師に関するものの2点から整理する。

まず、学習者に関する成果である。普段、書くことを苦手としている学習者が、「学習のてびき」の言葉を手がかりとして、自分の考えを具体的に捉えたり、他の学習者と対話することで深めたりすることができていた。また、反対に、書くことを得意としている学習者が、授業で提示した〈てびき〉に戸惑い、苦戦する様子が見られた。このことは、学習者の中に、自己を具体的に捉えないままに書く、というパターン化された思考が存在するということを表している。「自己の考えを捉え、引き出す」ということについて、「学習のてびき」はその促進や改善に機能することが分かった。

次に、教師に関する成果と課題である。「学習のてびき」は、その作成過程において、学習者の思考の傾向や特性を想像すること、捉えることが重要になる。つまり、「学習のてびき」を用いた実際の学習だけではなく、〈てびき〉を作成することそのものも、教師のより深い学習者理解へ機能することが分かった。しかし、本研究における〈てびき〉作成の過程では、日常会話等、実際の交流の中で学習者の思考や特性を捉えることが不十分であった。本研究における実践で作成した〈てびき〉は、前項で述べた通り、指導教員の思考の中で生まれた言葉が中心であり、実際の学習者の思考の傾向や言葉の捉え方とは乖離していた可能性があった。

(2) 今後に向けて

本研究の成果と課題から、「学習のてびき」を作成・活用するにあたって留意することを次の2点に整理した。1点目は、日常生活や学習活動等、あらゆる面から学習者を捉え、その理解に努めることである。「学習のてびき」を、学習者中心の学習を支援するツールとして活用するためには、それが学習者個々の考えを引き出すものでなければならない。「学習のてびき」を作成する前段階として、学習者の学習状況や読みの傾向、日常の何気ないつぶやきを探り、その上で学習者の内面とリンクした言葉で、その状況に応じた「学習のてびき」を作成することが重要である。それが、学習者個々の考えを引き出すこと、ひいては学習者理解につながると思われる。

2点目は、計画的・継続的に「学習のてびき」を活用した学習を集積することである。「学習のてびき」を通して「自分について考えること」、「他者との対話を通して、自己の変容や深化を図ること」を重ねていくことで、学習者はやがて教師から提示された「学習の手びき」を離れても、これ

まで培ってきた考え方や捉え方ができるようになることが期待される。こうした学習の集積による効果は、個々が自分の人生を活かしながら自分の考えを構築する力、「Education 2030」で示す「責任ある行動を取る力」の育成に機能すると考える。

おわりに

自分一人では気付かなかった見方や捉え方に触れることで、自己の変容・深まりを実感する学習こそ「主体的・対話的学び」そのものである。そのために前段階として子ども一人一人の見方・捉え方を独自のものとして確立させる必要があり、それを実現させるものとして大村はまの「学習のてびき」を考察した。

大村の「てびき」には〈対立やジレンマを克服〉に機能するもの、集団思考の仕方を導くものも存在する。今後、さらなる実践・考察を通して、「Education 2030」における「新たな価値を創造する力」、「対立やジレンマを克服する力」、「責任ある行動をとる力」の具体化を行っていく。

謝辞

本論文の作成にあたり、本研究の趣旨を理解し快く協力して頂いた実習協力校の皆様と先生方に感謝の意を表します。終始適切な助言と丁寧な指導をして下さった若木ゼミの皆さんに感謝の意を表します。

主な参考・引用文献

- OECD 2018 「OECD Education 2030」 「教育とスキルの未来： Education 2030」 【仮訳（案）】
https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf (2022/1/24 最終確認)
- 若木常佳他 2021 「学習者中心の教育の実現に向けて-学習形態・支援ツール・学習コミュニティを手がかりに-
- 大村はま 1991 『大村はま国語教室 第3巻』 (筑摩書房)
大村はま 1994 『新編 教室をいきいきと 2』 (筑摩書房)
若木常佳 2016 『大村はまの「学習のてびき」についての研究—授業における個別化と個性化の実現—』 (風間書房)

