

[研究論文]

学習者中心の教育の実現に向けた国語科学習指導の研究  
—自己探究・他者理解を促す協調学習を手がかりとして—

A study on Japanese language as a school subject for the realization of the learner-centered education

中村昇大朗

Shotaro NAKAMURA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2022年1月28日受理)

本研究では、学習者のコンピテンシー育成の課題、それに資する学習者中心の教育を実現することの必要性を踏まえ、上記の課題に対応するための学習を追究する。基盤に置くのは、協調学習の考え方である。協調学習の考え方を取り入れる理由は、学習者が自己探究・他者理解を意識しながら学ぶことを実現するに適していると考えからである。

具体としては、中学校の国語科において、協調学習を取り入れた文学的文章の読みの学習を追究した。その際には、まず、協調学習の理念と文学的文章の読みの関係性を整理した。次に、前段階で明らかになった両者の関係性を踏まえて、協調学習を取り入れた文学的文章の読みの学習を実現するための能力表を作成した。そして、上記の学習を実現するために4つの学習期からなる学習過程を作成し、授業計画を立案、実施した。最後に、これまでの研究を踏まえて、上記の学習を実現するための条件と協調学習がもたらす効果を、学習者と授業者の二つの側面から整理した。

その結果として、学習者のコンピテンシー育成の課題、それに資する学習者中心の教育を実現するためには、以下の3点が必要であることを捉えた。1点目は、学習者が自己探究・他者理解を意識しながら学びを進めていくための、自己の学びを自覚しながら他者とともに学びを深めていく学習過程の設定である。2点目は、上記の学習過程の実現を支えるための、学習者の個別化と個性化を促す「学習の手びき」の開発、活用である。3点目は、学習者中心の学習を成立させるための授業者の認識の醸成と意図的な振る舞いである。

キーワード：協調学習、自己探究、他者理解、コンピテンシー、学習の手びき

## 1 問題の所在

OECD は、2018年に公表した「OECD Future of Education and Skills 2030」(以下「Education 2030」と表記)で、「私たちの社会を変革し、私たちの未来を作り上げていくためのコンピテンシー」として次の3つの力を提示している。「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」である。今後学校教育の現場では、こうした力を学習者が学校教育の中で獲得

するための学習内容、学習展開や教材の開発が求められる。

そこで、本研究では、「協調学習」に注目する。「協調学習」は、個々人の思考や作業だけではなく、他者との協力と協働が重視され、その結果として、学習者自身が新しい価値を生み出すための学習過程を伴う学習である。このことは、学習者の自己探究に培う学習と他者理解に培う学習の実現を目的とした「学習者中心の教育」の実現の手がかりを追究する点から意義深いものであると考える。

本論文では、「学習者中心の教育」の実現の手がかりとして、異なる視点をもった他者と意見や考えを交換し合う学習過程を伴う「協調学習」に焦点を当て、「協調学習」の概要を述べる。加えて、「協調学習」を国語科教育の中でどのように具体化するかということについて提案する。最後に、これまでの研究を踏まえて、上記の学習を実現するための条件と協調学習がもたらす効果を、学習者と授業者の二つの側面から整理する。

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、「協調学習」の概要と、学習過程を含めた「協調学習」を実現するための学習計画について提案した。本稿では、**①** 3つのコンピテンシー獲得の契機という視点からの記述となっている点**②** 共著論文での学習計画を基に、実際の授業実践計画を考案、実施し、その分析を基に「協調学習」がもたらす効果について述べている点が共著論文と異なっている。

加えて本研究では、国語科において、協調学習を取り入れた文学的文章の読みの学習過程を対象として、学習者についての効果を考察するとともに、本学習を考案・実施する上での授業者の意識の変化も考察している。授業実践の考察において学習者の変化を取り上げるものは多い。しかし、授業を進化させるには行為思考だけでは対応できない。故に意味思考に寄与する授業者の意識の変化を追究する本研究は意義あることと考える。

## 2 協調学習について

### (1) 「協調学習」とは何か

本項では、「協調学習」について3つのコンピテンシー獲得の契機という点から整理する。

「協調学習」は異なる視点を持ち寄り取り組むことが必要となるような、複雑な問題解決を扱う学習形態である。三宅(2008)は「協調学習」を「複数の学習者が各自の理解や考え方を交換し合い、他人から提供されたアイデアを加味しつつ一般的で抽象度の高い知識を自分自身で作りに上げていく学習形態」(2008:174)と定義している。また、三宅ら(2011)は「協調学習」について次のように述べる。「言い換えれば、『協調学習』が起こっている時というのは、ひとりひとりが、共通の問いに対して、それぞれ独自の考え方を、話し手になって深めたり、聞き手になってその適用範囲を広

げたり、という学習活動を繰り返している時だということになる。」(2011:449)。

以上のことから「協調学習」は、学習者同士が自身の解釈や考えを交換しながら理解を深めていく学習の形態であり、同時にその探究の過程を学ぶものであると言える。解釈や考えを交換しながら理解を深めていくなかで発生する学習者個々の葛藤や学習者同士の解釈や考えの相違を自覚し、調整を行いながら学びを得ることができる。加えて、「協調学習」には、学習者相互の対話が繰り返されていく中で、自身の考えや解釈について自己説明を行いながら自己の認識を確かなものにしていく過程と、他者からの影響を受けて自己の認識を変容させる過程の両者が存在するという特徴がある。

これまでも、学習者中心の学習形態については様々な追究がなされてきた。「協調学習」や「協同学習」などの学習形態の提案はその典型ともいえる。その中で、「協同(協働)」や「協調」といった「学習者相互に関わりをもつこと」を表わす概念について様々な解釈がなされてきた。特に、学習指導での目指す学習者の他者との関わりが、「collaboration」や「corporation」のどちらを目指すのかということについて、解釈する者で違いが生じ、その結果、学習形態の特徴にも違いがみられるようになった。

協同学習は、関田・安永(2005)らが説明するように、明確な課題を達成するために、自身の果たすべき役割を分担するというスタイルの学習である。しかし、「協調学習」は、三宅の述べる通り、「複数の学習者が各自の理解や考え方を交換し合い、他人から提供されたアイデアを加味しつつ一般的で抽象度の高い知識を自分自身で作りに上げていく学習形態」である。そのため、異なる視点を持ち寄り取り組むことが必要となるような複雑な問題解決を行うことによって、**①** お互いの考えを吟味する。**②** 問題を解決するのにいたるために必要な理解と努力を共有し、活用することによって抽象度の高い知識の創造を試みるという2つの過程が存在する。この**①②**は、「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」という3つのコンピテンシー獲得の契機を内在していると考えられる。

上記で示した学習過程のうち、**①**の学習者相互の対話が繰り返されていく中で、自身の考えや解釈について自己説明を行いながら自己の認識を確かなものにしていく過程では、学習者個々人はそれぞれ独自の考えや解釈を持ち寄り、それを他者

との対話の中で説明することが求められる。このことは、共通の課題解決のために、学習者個々人が貢献し合うということであり、自己の考えや解釈が課題解決に反映されるということでもある。その中で学習者が独自の考えや解釈の説明を行うことは、自己の発言に責任をもって取り組むことであり、「責任ある行動をとる力」の獲得に寄与すると考える。

また、②の他者からの影響を受けて自己の認識を変容させる過程では、学習者は他者からの異なる視点に触れることで、自己と他者の考えや解釈の相違点について比較し、再検討を行う。自己の考えや解釈に関して再検討を行いながら、新たな認識を構築していくことは、これまで自己に存在していなかった認識を他者からの影響によって生み出すということである。このことは「新たな価値を創造する力」の獲得に寄与すると考える。

加えて両者の過程では、学習者が学習者個々人のそれぞれの考えや解釈を関わらせながら学びを深めていく。その中で、学習者は考えや解釈の違いから起こる葛藤を調整しながら共通の課題解決のために行動していくことが求められる。そこでは、学習者が自己と他者の考えや解釈の違いについて調整しながら学習を進めたり、対話の中で全体の流れを把握しながら最適であると考えられる話題を選択して話したりすることが必要である。両者の学習過程にみられる上記のような学習者の姿は「対立やジレンマを克服する力」の獲得に寄与すると考える。

## (2) 協調学習により育成される力とその関係

先述したように、「協調学習」は、異なる視点を持ち寄り取り組むことが必要となるような複雑な問題解決を行う。その過程では異なる視点を持った個人が、その視点を活用したそれぞれの解釈を関わらせながら他者を理解したり、他者とともに新たな解釈を生み出したりする学習に取り組む。そのためこの学習過程では、「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」（以下この3つのコンピテンシー全てに対して述べる場合は、〈3つの力〉と記載する）の育成が考えられる。本項では、これら〈3つの力〉の関係性について明らかにする。

これら〈3つの力〉の関係はどのように考えることができるだろうか。この3つは独立したものではなく相互が関わりながら成立するが、「新たな価値を創造する」ことのために、他の力が必要になると捉えることはできないだろうか。

創造は、自明としたことから生じることはない。

自身が自明としていた見方や捉え方を疑うこと、異なる考え方を提示されること、それらによって生じる価値の対立を調整したり、止揚したりする時に、新たな価値は生まれる。前川（2012）は、そのことについて『理解の阻害』という経験を緒に、理解する人の自明としていた見方や捉え方が自覚される」（2012:357）と述べている。「理解の阻害」とは、異なる考えや立場に立つ他者に対して自己の「自明」を述べる際に生じること、異なる考えや立場に立つ他者の視点から自身の「自明」を眺めた際に生じることである。つまり、「対立やジレンマを克服」によって「新たな価値を創造」という関係性が見出せる。

では、「対立やジレンマ」が生じるためには何が必要だろうか。そのためには、それぞれに異なる人生を生きている個々が自分の考えをもつために自身の特性を活かして学び、自身の考えを構築し、それを臆することなく感情に流されることなく、論理的に他者に説明することが必要である。それが学習者個々に求められる「責任ある行動」ということになる。それをしないということは、フロムの言葉を借りれば「個人が自分自身であることをやめる」（1977:203）ことである。

整理すると、3つの力の関係性は次のように解釈できる。学習者個々が自身の考えを模索し、それを他者に説明するという「責任ある行動」をとり、それによって、個々の間や自身の内面にも「対立やジレンマ」が生じ、それを「克服」しようとする際に「新たな価値」は創造されるということである。もちろん、これらは一度で終了するものではなく、「新たな価値の創造」は、次段階の「責任ある行動をとる力」を求めることになり、新たな「対立やジレンマ」を生じさせるというスパイラルな状態となる必要がある。

「新たな価値を創造」につながる「対立やジレンマを克服」や「責任ある行動」は、学習者が行うことであるが、その学習者に対し、教師は適切なサポートをする必要がある。それについて「協調学習」の成立から言えば、「協調学習」の学習展開そのものが学習者の学習をサポートすると考えられる。それだけではなく、後項に述べられる学習者個々の内面に働きかけ、内面に気づいて引き出すことを助ける「学習の手びき」のような学習のツールも学習者をサポートするものとなる。

では、こうした「協調学習」は、実際の教科学習ではどのように進めることができるだろうか。次項では、上記の「協調学習」についての理解を踏まえ、それを国語科教育の文学の読みの中で

のように具体化するかということについて考える。

### 3 協調学習と国語科における文学教育との関係

#### (1) 協調学習と文学の読みの学習の親和性

文学の読みについて、田近（2003）は、次のように述べる。

「行為としての〈読み〉（＝読書行為）そのものに意味があるとし、「それを、読書主体のどのような行為としてとらえるか、そこにどのような自己創造や自己倒壊の契機を見るかといったところに、その〈読み〉の、文学教育としての意義、あるいは文学教育の根拠が見出さなければならない」（2003：4）

この田近の記述は、浜本の次のような記述と重なるものである。

「「読む」ことによって自己について眼をひらかされ、自覚していなかった自己の歪みや感情を知る。現実眼をひらかされ、人間社会の営みとそのあるべき姿について考えを導かれる」（2001：223）

これらは文学作品を読むことの目的を示している。それは、その文学作品をどう解釈したか、どういう解釈が「正しいのか」という問題ではなく、そこにどのような自己を見出したかということである。先の前川の言葉を用いれば、読み手が文学作品と出会い、そこで『理解の阻害』という経験をすることである。読み手は、そこでそれまで自分が「自明としていた見方や捉え方が自覚」されたり、否定されたりして動揺する。その動揺は対立やジレンマでもあり、それを考え続けたり、他者の考えを聞いたりすることによって「新たな価値の創造」に昇華することができる。こうした文学作品を読むことの目的を踏まえるならば、文学作品を読む授業は、読み手に「新たな価値を創造」を生じさせるように「対立やジレンマ」を引き起こすことが必要になる。

「協調学習」は先述したように、複数の学習者が各自の理解や考え方を交換し合い、他人から提供されたアイデアを加味しつつ一般的で抽象度の高い知識を自分自身で作り上げていく学習形態である。こうした学習の展開は、先述した文学作品の読みの目的に適している。例えば、1つの文学作品、場面、人物などを教材として、それを自分がどのように解釈したか、それはなぜかということや個人が持ち寄り、それを交流することによって、それぞれの解釈とそれを生み出したその人の生きることや人に対する価値の対立が生じるであろう。それを調整したり、対立を止揚すること

により、その具体場面や具体的な作品、人物を通して、これまで見えなかった解釈が成立したり、自己や他者の見方・考え方に新たに気づくということである。

「協調学習」を説明している三宅（2011）は、「協調学習」を行なっているときの個人の状況を「ひとりひとりが、共通の問いに対して、それぞれ独自の考え方を、話し手になって深めたり、聞き手になってその適用範囲を広げたり、という学習活動を繰り返している時」と述べている。

この「共通の問い」、例えば、なぜメロスが走ったのかということに対し、読み手は、それぞれの自分の人生を反映させた解釈をし、それを相互に聞き合うことで、思いがけない考えに気づくことがある。そうした状況は、文学であれば非文学よりは論理に縛られることなく、読みの正しさを追求することが求められない。そのため、文学の方が、解釈をめぐる交流によって対立やジレンマを生じやすく、その結果新たな価値を生み出すことは可能になる。

#### (2) 協調学習で育成される国語科学習との関係性

本項では、上記の文学の読みとの関係性を含め協調学習と国語科学習の関係性を捉える。

後述する4つの学習期からなる学習過程のうち、〈準備期〉は、学習者個人が自身の学習歴や国語科の文学の読みに関する認識を振り返る段階として位置づく。自己の認識していなかった学習歴や認識を振り返ることによって、これまでの文学の読みにおける無意識な自己を自覚することにつながる。このことは国語科の学習で身に付けるべき能力に関する自己の状況や、〈3つの力〉育成の契機を自覚することにつながる。

〈形成期〉は、共通の課題に対して、学習者独自の考えや意見を形成する段階である。文学の読みにおける共通の課題とは、例えば文章中における登場人物の心情に対する解釈について考えるというものが考えられる。共通の課題を解決していく過程において、学習者個人が文章中の表現についての解釈について考えることは、国語科における文学の読みに関する能力を育成することにつながる。また、独自の考えを形成する過程は自己の考えを吟味し、再構築を繰り返すことによって、自己に内在していなかった新たな考えを生み出すという「新たな価値を創造する力」の育成に寄与すると考える。

〈追究期〉は、形成期で確立した学習者独自の考えや意見を基に、他者と考えを交換しながら共通の課題解決に向けて追究する段階である。学習

者個人々の考えや意見を交換しながら追究する過程では、学習者同士の調整や認識の擦り合わせが必要になる。このことは、対話を通して解釈を深める際に必要になる話すことや聞くこと、話し合うことに関する能力の育成につながる。また、他者と協働することによって、「対立やジレンマを克服する力」の育成に寄与すると考える。

《整理期》は、追究期で変容した自己の認識や自己に内在している他者からの影響を整理する段階である。自己の変容を自覚し、それがどのような影響によって生じたのかを整理することで、自己の成長を認識することは、学習することによって新たな問題意識をもち、次の学びにつなげる態度を養うことに寄与する。このことは、学習者自身が自らの学びの方向性を選択し、設計していく営みであり、自らの学びに責任をもつことにもつながる。故に「責任ある行動をとる力」の育成に寄与すると考える。

加えて、授業場面でそれらの育成を捉えるためには、具体的な学習者の言動をイメージしておく必要がある。それらを整理したものを【資料1】に示す。なお、【資料1】は、国語科の能力の詳細な分析を踏まえていない。今後、国語科の能力の分析を踏まえたものを作成したい。

【資料1】「協調学習の実現に必要な能力表」

(中村 2022)

※なお、【資料1】については、〈準備期〉〈形成期〉〈追究期〉〈整理期〉に分割して提示する。番号は連続している。

〈準備期〉

		No	協調学習の実現に必要な能力 (身に付けたい能力)	左記が発揮されたときの 発言や態度例
準備期	学習への 認識	1	自己の学習歴について説明することができる。	「国語の授業で読んだ物語は『作品名』(複数)だ。」「今までこんな時に出会ってきた。例えば～」
		2	学習活動の中で印象に残った場面について説明することができる。	「『字のない書』の妹の気持ちについて妹が書いた書を手がかりに考えたことが印象に残っている。」
		3	自己の学びについて説明することができる。	「色んな作品を読んで登場人物の気持ちを考えることから、同じ状況でも考えることはそれぞれ違うことを学んだ。」
		4	これまでの学習で育成された能力や態度を説明することができる。	「国語の授業を受けることで、話の順序を整理しながらまとめることができるようになった。」
		5	これまでの学習での自己の状況を説明することができる。	「国語の授業を受けてきて、自分は～ところがある。」 「物語を読んでるとき、登場人物の言動が気になる。」
		6	自分が育成したい能力や態度について説明することができる。	「自分はこれからの授業で、自分の考えをはっきり言えるようになりたい。」

〈形成期〉

		No	協調学習の実現に必要な能力 (身に付けたい能力)	左記が発揮されたときの 発言や態度例
形成期	新たな価値を創造する力	7	文章の要旨を把握することができる。	「『私を束ねないで』は、3つの連からなっている。各連のテーマに加えて『～しないで』という表現から何者にも縛られずに生きていきたいという気持ちが表れている。例えば1連の『私を束ねないで』からは～」
		8	文章の特徴を捉えることができる。	「この文章には～という特徴がある。その特徴が表れているのは〇〇の部分である。」
		9	登場人物の言動や情景描写について把握することができる。	「1の場面での主人公の言動は～である。情景描写は～である。」
	内容についての構え	10	文章の内容に関する印象的な部分を示すことができる。	「この作品を読んで、～というところになった。」
		11	文章の内容に関する疑問を示すことができる。	「どうして作者は『〇〇』のような表現をしたのだろう。」「文章の中の～というところがよくわからない。」
		12	文章中の表現についての自己のイメージを表現することができる。	「～という表現について、自分はこんなイメージがある。」「(節) という言葉を感じたとき、～な感じがする。」
	独自の考えの形成	13	文章中の表現について、自己の経験や体験を基に述べるることができる。	「〇〇という体験がこの表現に似たようなことだと思った。」 「自分に置き換えてみると、～のような時と似ている。」

〈追究期〉

		No	協調学習の実現に必要な能力 (身に付けたい能力)	左記が発揮されたときの 発言や態度例	
追究期	対立やジレンマを克服する力	他者への認識	14	他者への興味・関心をもつことができる。	「自分は～と考えたけど、他の人はどう考えたんだろう。」「他の人の意見も聞いてみたいな。」
			15	他者が自己にない視点を保有していることを認識している。	「Aさんの気づきは自分にはなかったな。」
			16	他者の考えを聞くことは、自己の成長につながると思うことができる。	「他の人の意見や考えを聞くこと、自分がこれまで考えつかなかったことを考えることができるな。」「みんなのおかげでいろんなことができるようになるな。」
			17	話し手の発言に反応できる。	うなづき、あいづち、つぶやき
			18	話し手が話しやすいような雰囲気をつくることができる。	朗らかな表情、場を和ませる会話(授業の様子や前の活動のことを話すなど)
			19	話し手の発言を最後まで聞くことができる。	発言を途中で遮ったり、過度なあいづちやつぶやきをしたりしない。
		積極的に聞く	20	話し手の発言の確認ができる。	「Bさんの言っていることは〇〇ということ？」
			21	話し手の発言の不明瞭な部分について質問できる。	「Cさんの今の話の△△のところについてもう少し詳しく聞いていい？」
			22	話し手の意見や考えについての根拠を尋ねることができる。	「Dさんは文章のどの部分からそう考えるの？」
			23	複数の意見や考えについて否定しない。	「Aさんの考えは自分にもないものでいいと思った。」「Bさんの考えを聞いて、なるほどと思った。」
			24	発言に対する自己の理解の度合いを述べるることができる。	「話を聞いて～までは理解できたけど～から少し理解できてないな。」
			24	考えや意見を、根拠を明確にして述べる ことができる。	「自分は～と考える。その理由～」
	説明する	25	問い直しを受けたとき、具体的に述べる ことができる。	「〇〇について、例えば～」 「具体的に言おう～」	
		26	自己の説明が伝わっているか確認する ことができる。	「今の自分の説明で分かったらよかったところはない？」	
		27	自分の意見や考えを簡潔に述べる ことができる。	「～については〇〇と思う。」「私はCさんの考えに似ている。」	
		28	話し合いの順序の提示ができる。	「はじめに〇〇して、その次に△△しない？」	
		29	話し合いの進捗について適宜確認する ことができる。	「今、～について話していて〇〇ということが問題になっていることについていい？」	
		30	複数の意見についての共通点や相違点 について整理することができる。	「AさんとBさんの考えは似ている。Cさんは2人と〇〇なところが違うね。」	
	話し合いの進行に対する判断・調整	31	話し合いの流れを総合的に捉え、調整 つけをすることができる。	「～というところについてさっきのEさんの発言がとてもし関係していると思うんだけど、Eさん話してくれる？」	
		32	話し合いが停滞した時、別の視点を提 示することができる。	「少しについて話してみない？」	
		33	時間的制限を考慮し、話題を精査する ことができる。	「話し合いの時間が残り5分だから〇〇について中心に話すのはどう？」	
		34	合意したことについて適宜確認する ことができる。	「△△については～ということではないかな？」	
		35	話し合いの機会を均等に設けることが できる。	話す頻度が極端にならないように調整する。	
		36	決定事項を全員で確かめて話し合いを 終えることができる。	「話し合いの中で決まったことは〇〇です。いいかな。」	

〈整理期〉

		No	協調学習の実現に必要な能力 (身に付けたい能力)	左記が発揮されたときの 発言や態度例
整理期	責任ある行動をとる力	37	自己の意見や考えの裏面について提示 することができる。	「最初は～という考えだったが、〇〇という考えに変わった。」「話し合いを通して～という思いが強くなった。」
		38	自己の傾向や特性を提示することが できる。	「自分は～というところがあることがわかった。」「実は～な人だということに気づいた。」
		39	学習を通して身につけた力について提 示することができる。	「この学習で～ができるようになった。」
	将来への展望	40	他者の影響について整理することが できる。	「Cさんの～という発言を受けて、〇〇と思うようになった。」
		41	他者の印象的な言動について提示する ことができる。	「Dさんの〇〇という発言が印象に残った。」「Eさんの考えには自分にはないものがあった。例えば～」
		42	次回の学習で身につけた力について提 示することができる。	「次の学習では〇〇ができるようになりたい。」
		43	自己・他者の気づきからどのように学 びしていくのかについて提示する ことができる。	「自分は話し合いの中でどうしても他の人の意見を否定してしまうので、次の話し合いではまず最後まで話を聞いてみようと思う。」「自分のよくそれぞれの意見を分類しようと思うことは、話し合いで役立つかもしれないので活用してみようと思う。」

4 協調学習を取り入れた国語科学習指導の具体

(1) 学習過程

本項では、「協調学習」を取り入れた文学の読みの具体的展開のうち、学習過程について提案する。提案にあたり、「意識的・自覚的に自らの認知活動を制御する」(1993 山元)ということを取り入れる。なぜなら、上記の山元の記述は、「Education 2030」の「責任ある行動をとる力」の中にも記載のある「自己調整」「自己コントロール」に対応するものと考えられるからである。そこで、本項の学習過程の考察においても、〈3つの力〉獲得の契機という視点も取り入れる。学習者は、自分の特性を捉え、それを活かして自分の人生を創造していかなければならない。その際には、自己の学びの過程を眺めて必要な付加

修正をしていかなければならない。そうした「自己調整」も含めた4つの期を考案し、学習者が自己の認識の変容を自覚しながら文学の読みにおける共通の課題を学習者相互の考えの交換によって追究していく過程を【資料2】に提案する。

なお、本項では、「協調学習」について〈3つの力〉獲得の契機という点から整理する。

【資料2】「学習者の学習過程」

段階	学習内容
準備期	学習者自身の学習歴や文学の読みに関する認識を自覚する。
形成期	共通の課題に対して、独自の考えや意見を形成する。
追究期	形成した学習者独自の考えや意見を基に、他者と考えを交換しながら、共通の課題の解決に向けて追究する。
整理期	追究する過程で変容した自己の認識や自己に内在している他者からの影響を整理する。

〈準備期〉は、学習者個々人が自身の学習歴や国語科の文学の読みに関する認識を振り返る段階である。自己の認識していなかった学習歴や認識を振り返ることによって、これまでの文学の読みにおける無意識な自己を自覚することにつながる。このことは自己探究に向かうための素地を養うことになる。加えて、学習者が複雑な課題を解決しようとする際に、自己の可能性について分析することに寄与する。

〈形成期〉は、共通の課題に対して、学習者独自の考えや意見を形成する段階である。文学の読みにおける共通の課題とは、例えば文章中における登場人物の心情に対する解釈について考えるというものが考えられる。共通の課題を解決していく過程において、学習者個々人が独自の考えを説明することは自己の考えが課題解決に貢献しているという意識を醸成することにつながる。また、独自の考えを形成する過程は自己の考えを吟味し、再構築を繰り返すことによって、自己に内在していなかった新たな考えを生み出すという「新たな価値を創造する力」の育成に寄与すると考える。

〈追究期〉は、形成期で確立した学習者独自の考えや意見を基に、他者と考えを交換しながら共通の課題解決に向けて追究する段階である。学習者個々人の考えや意見を交換しながら追究する過程では、学習者同士の調整や認識の擦り合わせが必要になる。このことは他者と協働し、「対立やジレンマを克服する力」の育成に寄与すると考える。

〈整理期〉は、追究期で変容した自己の認識や自己に内在している他者からの影響を整理する段階である。自己の変容を自覚し、それがどのような影響によって生じたのかを整理することで、自己の成長

を認識することは、学習することによって新たな問題意識をもち、次の学びにつなげる態度を養うことに寄与する。このことは、学習者自身が自らの学びの方向性を選択し、設計していく営みであり、自らの学びに責任をもつことにもつながる。故に「責任ある行動をとる力」の育成に寄与すると考える。

(2) 単元での具体的展開

① 展開について

【資料2】を基に、授業実践計画を考案し、実施した。【資料3】に授業実践の概要を示す。

【資料3】「授業実践概要」

単元名	未来へ向かって わたしを束ねないで(2時間)
実践日	令和3年11月29日(月) (1時間目) 令和3年12月2日(木) (2時間目)
対象	A市立K中学校第3学年35名
内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習を実施する前に、学習者が自身の学習歴や文学の読みに関する認識を自覚するための事前アンケートを実施した。これは設定した学習過程の「準備期」に位置づく。</li> <li>・11/29の学習は設定した学習過程の「形成期」に位置づく。この学習では、新川和江「わたしを束ねないで」を通読した後、学習者自身が興味・関心のある連を選択し、それに対する自身の考えを書く活動を行った。学習者独自の考えの形成を促すために、文章中の内容に関する着眼点を内包した問いを複数記載した「学習の手引き」を各連で作成し、それを基に自身の考えをまとめる時間を設定した。</li> <li>・12/2の学習は設定した学習過程の「追究期・整理期」に位置づく。この学習では、前時で形成した学習者個々人の考えを交流しながら自身の考えをより深化させる活動を行った。各自が形成した考えを基に文章の内容についての解釈を深めるために、2回の話し合いを実施した。</li> </ul> <p>① 同じ連を選択したが、各自の考えに相違点がみられるペア ② 違う連を選択したが各自の考えに共通点がみられるペアである。最後に話し合いの内容の整理のため、本時の交流での自己の考えの変容や他者からの印象的な発言をまとめる時間を設定した。</p>

〈準備期〉は、学習者が自己の学習や認識を振り返る段階である。本実践では、前項で示した「自己調整」の視点を踏まえ、学習者が自身の学習歴や文学の読みに関する認識を自覚するための事前アンケートを実施した。アンケートの内容は、① 文学的文章（このアンケートは取り扱った文章の種類を考慮して詩に限定した。）の学習歴 ② 文学

的文章に関する自己の学びや育成されてきたと感じている能力についてである。事前アンケートでは、特に②についての質問に重点を置き、自己のこれまでの学びやどのような力が身についたと思うかについての質問を実施した。

〈形成期〉は、共通の課題に対して、学習者独自の考えや意見を形成する段階である。本学習では、新川和江「わたしを束ねないで」を通読した後、学習者自身が興味・関心のある連を選択し、それに対する自身の考えを書く活動を行った。学習者独自の考えの形成を促すために、文章の内容についての着眼点を内包した問いを記載した「学習の手びき」を各連で作成し、活用した。「学習の手びき」の説明は後述する。

〈追究期〉は、形成期で確立した学習者独自の考えや意見を基に、他者と考えを交換しながら共通の課題解決に向けて追究する段階である。本学習では、前時で形成した学習者個人々の考えを交流しながら自身の考えをより深化させる活動を行った。各自が形成した考えを基に文章の内容についての解釈を深めるために、2回の話し合いを実施した。A) 同じ連を選択したが、各自の考えに相違点がみられるペア B) 違う連を選択したが各自の考えに共通点がみられるペアである。

話し合いにおける対話を成立させるために、グループ分けは、解釈力と発言力、加えて生活上での関係性を考慮し実施した。加えて、学習者同士の考えを比較した際に、相違点や共通点に意識が向くように、【資料4】に示すような話し合いの流れを設定した。

【資料4 学習プリント3 (話し合い)】

わたしを束ねないで 学習プリント3

年 組 番 氏名

① お互いに、自分だけの考えを述べたのち、相手の考えを聞いて共有する。

② 相手の考えを聞きながら、共通しているところや異なるところを話し合う。

③ 相手と違うところや、自分だけが持っているところを話し合う。

④ 話し合いの振り返りをする。

① 前回の話し合いでまとめた自分の考えを再確認する。(「学習プリント2」から)

② 他の生徒と意見を交換する。

③ 話し合いの振り返りをする。

話し合いの手順

① お互いに、自分だけの考えを述べたのち、相手の考えを聞いて共有する。

② 話し合いの内容で話し合い、お互いの考えを共有し、共通点や相違点を探し出す。

③ 話し合いの振り返りをする。

〈整理期〉は、追究期で変容した自己の認識や自己に内在している他者からの影響を整理する段階である。本学習では、2時間目の終末部分で話し合いの内容を整理するために、本時の交流での自己の

考えの変容や他者からの印象的な発言をまとめる時間を設定した。自己の考えの変容や他者からの影響を整理するために、次の2つのトピックを設定した。① 他の人と話して新たにわかったこと ② 作品を読んで、自分のどんなことに気づいて、どう生きていこうと思っているか である。

② 作成した「学習の手びき」について

A) 「学習の手びき」について

〈形成期〉では、学習者が文章の内容について考えたことを自己の言葉で具体的に記述することが求められる。そのためには学習者の個別化と個性化を促すツールの開発が必要になる。また、このことは冒頭で示した「新たな価値を創造する力」の育成に寄与するものであり、その実現の一助として「学習の手びき」を活用することを考えた。そこで【資料5】に例示する「学習の手びき」を開発し活用した。

「学習の手びき」とは、大村はまが授業実践で用いた学習者の個別化・個性化を促すためのツールであり、その中には、その用法によって異なる性質をもった「着眼点が内包された問い」が記載されている。

「学習の手びき」について若木は、「『学習の手びき』は、確実に「対象世界と出合わせ、自己と関わらせることにより、学習者個々の「真実のことは」を引き出し、学習者と学習を真に関わったものとして成立させる役割を担っている」(2016:329)と述べている。

また、『旅の絵本』を読むときの「学習の手びき」を使用する学習者の様子について若木は、「学習者は、これらを手がかりとして『旅の絵本』に記された人生や生活場面、あるいはそれを透過して自己と対話する。そしてそれらを表現したものを相互に鑑賞し合い、自己や他者に関する認識を深めていく。」と述べている。(2016:86)

以上のことから、「学習の手びき」を活用することは、学習者の個別化・個性化を促すことに加え、学習者が学習によって自己探究・他者理解に向かうための契機を内在していると考えられる。

今回は、その用法や使用する場面によって複数存在している「学習の手びき」のうち、「C：読むため考えるための着眼点」を示した「学習の手びき」を開発し活用した。

B) 作成した「学習の手びき」について

先述の通り、今回の授業実践では「C：読むため考えるための着眼点」を示した「学習の手びき」を開発し活用した。本稿では、紙幅の都合上、3連で提示した学習の手びきを提示する。



た問いに対して、自己の家族関係を例示して自己の考えを述べている。作者が作品中に表出した思いについて、学習者Bは自己の経験を踏まえて「名付けられるのは仕方ないけれど制限する理由にはしてほしくないです」という自己の見解を述べている。このことから、対象と邂逅することによって、自己に内在している無自覚な自己を想起させ、そのことが学習者独自の考えの形成を促していると考えられる。

イ) 「対立やジレンマを克服する力」の視点

本研究では、「対立やジレンマを克服する力」を育成するためには、共通の課題解決に向けて学習者個人々の考えや意見を交換しながら、学習者同士の調整や認識の擦り合わせを行うことで認識を深めていく必要があると考えている。なお、本実践での「対立やジレンマを克服する力」の育成は、主に〈追究期〉での学習活動に位置づく。

〈追究期〉は先述の通り、形成期で確立した学習者独自の考えや意見を基に、他者と考えを交換しながら共通の課題解決に向けて追究する段階である。本学習では、上記のコンピテンシー育成の視点を踏まえ、前時で形成した学習者個人々の考えを交流しながら自身の考えをより深化させる活動を行った。

この活動で想定する学習者の姿は、「① 自己と他者の意見や考えを比較しながら、教材の表現に対する解釈についての認識を深めている ② 自己と他者の意見や考えの共通点や相違点に意識を向けた話し合いをしている」の2点である。上記の学習者の姿を踏まえ、【資料7】に学習者の記述内容を提示する。

【資料7】「〈追究期〉での学習者の記述内容」

学習者C	器の形におさめられると、動く範囲がせまくなり、環境も変わりしぼられてしまうという話をきいて、自分を形で定めたりして決めつけてほしくないという、今の社会に一番大切なこと「個性を認め合うこと」を交流を通して学ぶことができたと思います。
学習者D	同じところから読み取っていても、お互いにまったく違うことをよみとっていたり、似ている意見を言う人もいて面白かった。特に、自分は川を限られた中で、人生を表していると読みとったけど、〇〇は川は無限度での可能性を秘めている人生だといったので面白かった。

まず、①について述べる。学習者Cは、話し合いの中で、「器の形におさめられると、動く範囲がせまくなり、環境も変わりしぼられてしまう」という他者の考えを聞いた。そこから、自己の生活歴から導出した社会の状況を踏まえて、「「個性を認め合うこと」を交流を通して学ぶことができた」という自己の学びを述べている。ここからは、教材の解釈に関して、他者の考えを受け入れるだけ

ではなく、自身の現代社会に対する認識を他者の考えと結びつけることで自己の認識を深めている過程が見出される。

次に②について述べる。学習者Dは、活動の中で他者との共通点や相違点を探りながら話し合いを進めている。その中で、自身の解釈と他者の解釈の相違点を導出することができている。ここからは、学習者同士がお互いの意見や考えの共通点や相違点を意識した話し合いを行う状況が見出される。

ウ) 「責任ある行動をとる力」の視点

本研究では、「責任ある行動をとる力」の育成には、学習者自身が自らの学びの方向性を選択・設計するための、自らの学びを複数の視点から整理する機会の設定が必要としている。なお、本実践での「責任ある行動をとる力」の育成は、主に〈整理期〉での学習活動に位置づく。

〈整理期〉は先述の通り、追究期で変容した自己の認識や自己に内在している他者からの影響を整理する段階である。本学習では、話し合いでの自己の考えの変容や他者からの印象的な発言をまとめる時間を設定した。

この活動で想定する学習者の姿は、「① 自己の認識の変容に向かうための他者の存在について記述している ② 話し合いを通して自覚した自己の特性や傾向を踏まえて、改善に向かうための具体的な方策を提示している」の2点とした。上記の学習者の姿を踏まえ、【資料8】に学習者の記述内容を提示する。

【資料8】「〈整理期〉での学習者の記述内容」

学習者E	同じ文章でもいろんな見方があり、それらの他の見方を見つける時は、他の人に聞くとわかりやすいこと、三連以外の「東ねる」などにもかくされていた意味などがあることを知ることができた。
学習者F	この作品の③を自分におきかえて考えてみると、注ぐとは、器の形にしかねれないと表現されていると考えたけど、それを自分におきかえたら、何事にもチャレンジできない、自分のからに入っているような状態だと思った。いろいろなことにチャレンジすることで、海のように自分の限界がなく、たくさんことができるようになっていった。だからこれから、たくさんすることにチャレンジして自分の限界をこえたいと思った。

まず、①について述べる。学習者Eは、自己の認識を深める上での他者の存在について言及している。特に、他者が自己に存在しない視点を保有していることや自己の認識を深めるためには他者に聞き取りを行う必要があることを記述している。ここからは、自己の認識を深めるための他者の重要性に気づいた様子が見出される。

次に②について述べる。学習者Fは、学習を通して見出した自己の傾向を踏まえて、どのように

今後の生活を送っていくべきかについて述べている。このことは、自己の特性や傾向を自覚し、その改善に向かうための方策の提示である。

## ② 協調学習が学習者にもたらす効果

上記の学習者の状況からは、協調学習が学習者にもたらす効果として次の2点が考えられる。

1点目は、学習者の〈3つの力〉の育成に寄与しているということである。例えば〈形成期〉で学習者が独自の考えを形成する活動では、学習者の記述内容から、教材と邂逅することによって、教材の表現について自己のイメージを基に記述する姿がみられた。その上で、教材の解釈について自己の体験や経験を基に、これまで自己に内在していなかった考えや意見を導出している姿がみられた。〈追究期〉での話し合い場面では、自己の考えを発言し、他者の学びに貢献する姿がみられた。その上で、お互いに尋ね合いながら相互に理解を広げている様子がみられた。〈整理期〉での学習を通して得た認識や自らの学びについての見通しを整理する活動では、話し合いから導出した他者に関する気づきや認識について記述する姿がみられた。また、学習を通して見出した自己の傾向を踏まえて、どのように今後の生活を送っていくべきかについて記述している姿がみられた。

これらのことから、協調学習は、「新たな価値を創造する」ために、他者との協働によって「対立やジレンマを克服」し、自己の学びに「責任をもつ」ことが可能となる機会を十分持ち得ていると考える。

2点目は、主体的な学びを促すということである。〈準備期〉から〈整理期〉までの全ての学習過程で、学習者が学習の中で常に自己を位置付けている。例えば、〈準備期〉では、これまでの自己の学習歴や国語科の学習に対する認識を振り返ることによって、自己の状況や育成されてきた能力を自覚の様子がみられた。〈形成期〉では、自己の経験に基づき自己の考えを述べることで、自己の認識を深めるために他者の意見を価値づけ、活用する様子がみられた。〈追究期〉では、他者との話し合いの中から共通の話題に関する気づきや疑問を見出し、学習者相互の認識の深化に向けて積極的に発言する様子がみられた。〈整理期〉では、学習での自己の状況を振り返ることによって、自己の認識の変容や傾向を整理する様子がみられた。また、これからの学習に向けての課題を設定し、課題を改善するための具体的な方策を提示する様子がみられた。

これらのことから、協調学習には、学習者が自

己の状況を把握しながら自らの学びに向かうための自己や他者に関する主体的な働きかけを促す効果があると考えられる。

## (2) 授業者（筆者）に対する考察

### ① 授業者の意識の変化について

#### ア) 以前の状況とそれについての気づき

本項では授業者として、学習者中心の学習を実現するために授業実践計画を考案、実践する中で自身に生じた意識の変化について述べる。意識の変化を追究する理由は、学習者中心の教育を実現するためには、授業者自身の思考の関与が高いためである。しかし、学習者中心の学習を実践するためには、学習者理解が必要になる。その学習者理解は実は学習者をどのように授業者が解釈するかということが重要になる。つまり、授業者の中にある学習者を解釈する際の思考の傾向が影響する。そのため授業者自身の学習歴やそれによって醸成された学習に関する固定観念を認識し、授業者自身がどのように学習に参画していくのかについて常に考え続ける必要があると考える。

上記に基づき本研究を行う以前の筆者を整理すると次のような傾向があることがわかった。

まず、当初から意識したかったこととして、学習者の自由な思考を喚起するための振る舞いを授業者が授業中に行うことであった。これは、指導教諭と協議を重ねて導出した授業者の振る舞いである。そのため、授業場面では、学習者の考えや意見に対して、その可否を裁断するような言動や授業者自身の解釈を紹介しないことを注意した。

しかし、実際には、学習者の意見や考えについて無意識的に重要度を設定し、教師が重要であると認識した意見や考えについて、自身の見解を踏まえながら複数回に亘って説明するといった授業者の状況がみられた。その結果、学習者が授業中において自己の考えや意見を表出することが難しくなり、学習者の思考を制限することとなった。

上記の事態が生じた理由は、学習指導における授業者と学習者の「教える－教えられる」という関係が筆者の内面に醸成されていたからだと考えられる。

このように筆者の以前の状況は、学習者中心の教育を目指す上で理想とするものとはかけ離れていたものであった。

#### イ) 意識の変化とそれに伴う言動

本研究に基づき授業実践計画を考案、実践する中で、主に教材研究に関する意識の変化が生じ、それに伴って言動にも変化が生じた。

以前の状況として、教材研究とは、教材に対す

る解釈を自分の中で行うものとして捉え、そのために、自分の中で考えられるものを出し尽くすということを中心としていた。それゆえに、自分と異なる考え方をする学習者に対して対応することに不安があった。しかし、教材研究とは、教材自体を授業者がどう解釈するかだけではなく、学習者の生活や人生の体験や考え方と切り結びつつ行うことが必要だと気付いた。それによって、学習者の考え方を受けながら対話して展開することに對し不安がなくなった。

このことによって、「教える－教えられる」という授業者と学習者の関係性から脱却しようとする意識が芽生えた。上記の経験が、自身の解釈を授業中に話し続けるといふ以前の状況の改善につながった。

また、授業中においても、自身が想定していない学習者の言動について「なぜそう思ったのか」を尋ね、そこから共に考えることができる場面が増えるようになった。

## ② 協調学習の実践が授業者にもたらす効果

### ア 構想の段階

前述した授業研究についての気づきに基づき、構想の段階では、次の2つに意識を向けた。1点目は「学習の手びき」を活用して、どのように学習者独自の考えを形成できるかである。2点目は学習者が各自の考えを擦り合わせながら深めるためには、どのような話し合いの工夫が必要であるかである。

その中で留意したことは、学習者の普段の学校生活の様子や学習での姿を捉えることである。学習支援のツールとなる「学習の手びき」の作成においては、観察等から捉えた学習者個人の特徴や傾向を踏まえ、学習者の思考を推測しながら作成することの必要性を認識することができた。また、話し合いのグループ分けの際には、学習者の能力や関係性、記述内容を踏まえたグループ分けの必要性を認識した。これらの経験は、学習者中心の学習を成立させるためには、授業者が日頃の生徒の状況を緻密に分析し、個々の能力、特性、傾向を最大限生かす工夫を講じる必要があるということを実感することにつながった。

### イ 授業実践の段階

学習者が独自の考えを形成する場面では、用いた「学習の手びき」の反応から、学習者の思考や教材との照合に対し、構想の段階では気づかなかった新たな問いや着眼点を見出すことができた。

話し合いの場面では、授業者としての立場だけではなく、学び手の一人として話し合いの内容を

考える機会があった。例えば、詩の中の「日常性に薄められた牛乳」という部分の解釈である。これについて、学習者は「日常性が時間の経過を示し、時間の繰り返しがそのものの新鮮さを薄め、味気ないものになっている」という解釈を示した。こうした解釈について学習者との対話をする通して、学習者の経験に基づく考えから学習者理解が深められた実感をもつとともに、自分にはない視点を得ることにつながり詩の解釈が広がった。

この体験は、学習活動を行う際には授業者が支援するだけでなく、共に考え、学び続ける存在としても機能することができるという認識を自己の内面に醸成にすることにつながった。また、学習者中心の学習を実現するための教師のありようについての1つのイメージをもつことができた。

### ウ 授業実践後の段階

授業実践後に、授業での学習者の姿や記述内容を振り返ることによって、授業展開の工夫や授業者としての振る舞いに関する課題を見いだすことができた。更に、それらの課題を踏まえて、自己の成長と学習者中心の学習の実現のためにどのようなことが必要であるのかについての見通しをもつことができた。

特に、授業者の振る舞いとしては、先述した教師の意識の変化に加えて、授業中に新たに生じた学習者の疑問や考えを他の学習者に共有したり、学習者相互の考えの共通点や相違点を整理しながら学習者独自の考えを引き出すような対応をしたりする必要性を認識することができた。

このことから、協調学習と授業者の関わりとして、授業者自身の成長に寄与する段階が3つ内在していることがわかった。1点目は授業者自身の課題の発見、2点目は、改善のための方策の吟味、実践、3点目は次の授業実践に向かうための見通しの設定である。

## 6 研究のまとめ

### (1) 本研究の成果

#### ① 学習過程を踏まえた授業実践の有効性

本研究では、学習者中心の教育を実現するための、自己の学びを自覚しながら他者とともに学びを深めていく学習指導の実際を追究した。そこでは、まず、協調学習と〈3つの力〉、国語科における文学の読みの関係について文献研究を基に捉えた。そして、上記の関係性を踏まえた学習過程に基づき授業実践を行った。授業実践での学習者の

姿から、協調学習を取り入れた文学の読みの学習は「(3つの力) 育成の機会を十分持ち得ていることが明らかとなった。

② 「学習の手びき」の有効性

本研究では、上記の学習指導の実現を支えるための、学習者の個別化と個性化を促す「学習の手びき」を開発し実際の学習場面で活用した。学習者個々の内面に働きかけ、学習者独自の考えを引き出す「学習の手びき」を使用した学習者の姿から、「学習の手びき」は「新たな価値を創造する力」の育成に寄与するということが明らかとなった。加えて、「学習の手びき」の学習者が主体的に自己の学びに向かうことをサポートする機能から、学習者中心の教育の実現を支える手がかりを捉えることができた。

③ 授業者の成長を促す協調学習

学習者中心の教育を実現するためには、学習者だけではなく授業者の意識の変化や成長の過程に意識を向ける必要がある。本研究では、協調学習を取り入れた文学の読みの学習を実践する上での授業者の姿から、学習者中心の学習を成立させるための授業者の認識の醸成と意図的な振る舞いについて導出することができた。加えて、研究過程での筆者の状況を分析することで、協調学習の実践が授業者の意識の変化を促すことや、授業者が自覚的に成長に向かうための過程を内在していることを認識した。

④ 意図的・計画的な指導の必要性

本研究で実施した授業実践は、追究する過程で導出した条件を2時間の授業に位置付けて行った短期的なものであった。

学習者の〈3つの力〉の獲得や学習者中心の学習指導の成立について考えた場合、学習者が意図的・計画的に学習を集積することが必要であると考える。そこでは、授業者が意図的・計画的な学習の集積を意図した計画を作成し実施することが必要である。

そこで本研究では、その一部として、1学期について作成したものを【資料9】に示す。

(2) 本研究の課題

① 学習者同士の対話を促すツールの開発

〈追究期〉での話し合いの場面における学習者の姿として、話し合いをせずに前時で記述した互いの記述内容を写しあっている場面や、学習者それぞれの考えを紹介し合うだけに留まり、疑問や新たな気づきを交換しながら理解を深めていくことが難しい状況が見受けられた。このことから、【資料1】について再検討を行うことで、学習者

【資料9】「年間指導計画の一部」

月	教材名	時	準備期の実現のための方策(協調学習)
4月	教科開き	1	学習者の学習歴、国語科に関する認識を学習者・授業者が相互に自覚するとともに、協調学習実践のための準備を形成する段階(準備期) ①②③ 国語科の授業で大切にすること(授業中のルールも含む)について具体例を挙げながら説明する。(自分の考えたこと、感じたことを思いつづいて表現すること、様々なことを考えるとき「なんとなく」はやめよう。「よくわからないけど」はOK、自分の言葉で思いつづいて説明しようとする意識をもち、自分や他の生徒は、たかさんの可能性やひらめきやアイデアを褒めることを覚えておこう。自分が分からなかったりもやもやしたりするときは他の生徒に聞いてみよう。なんでそう思ったのかどう考えたらいいかお互いに尋ね合おう。など)
	朝のリラレー 文 詩	1	①②③ 国語科の授業に関する認識、これからの学習に関する意識調査(自己評価を含めて) ①学習歴(対象に起こった場面や文章など) ②認識(国語でどのような力を伸ばしたいかなど) ③授業での不安や要望
授業に出会うために			
4月	授業に出会うために 野原はうたう 文 詩	2	①②③ 学習者の授業での反応やこれまでの学習で習得してきたものについて相互に確認する。(協調学習①)
	声を届ける 書き留める 言葉を調べよう 結びよう	4	①②③ 言語活動に関する認識調査
1 学びのひろく			
5月	シンジュン 文 物	4	①②③ 文学的文章に関する認識調査
	情報を正確に聞き取る	1	③
	情報のしおり 巻	-	
	情報整理のレッスン 比較・分類	1	③
	情報を整理して書こう 分かりやすく説明する	4	①②③ 学習活動における「他者」に関する認識調査
漢字1 漢字の組み立てと部首 漢字に親しもう1	1		
2 新しい視点で			
6月	ダイコンは大きな根? 説	2	①②③ 説明文に関する認識調査
	ちよつと立ち止まって 説	3	①② 多様な見方や考え方があろうということに関する意識の醸成(協調学習②)
	思考のレッスン1 意見と根拠	1	③
	話の構成を理解しよう 好きなことをスピーチで紹介する	4	①②③ 話すこと・聞くこと、話し合うことに関する認識調査
	漢字に親しもう2 文法への扉1	1	
	漢字に親しもう1 文法への扉1	2	
情報社会を生きる			
6月	情報を集めよう 情報を読み取ろう 情報を引用しよう	3	①②③ 協働して企画・検討・実施するプロセスの理解
	3 言葉に立ち止まる		
7月	詩の世界 文 詩	3	① 自己の言葉に関する感覚や傾向を自覚する
	比喩で広がる言葉の世界 文 随	2	①② 自己や他者の言葉に関する感覚や傾向を自覚、意識する
	言葉1 指示する語句と接続する語句	2	③
	言葉を集めよう もっと「広がる」表現を自覚して	1	① 自己の言葉に関する感覚や傾向を自覚する
読書生活を豊かに			
7月	読書を楽しむ	1	① 読書に関する認識調査
	本の中の中学生 あと少し、もう少し 西の魔女が死んだ ブラインドの向こうに見える光 読書案内 本の世界を広げよう 読書コラム 本との出会い	1	
	情報のしおり 夏	-	
	① 学習における学習者個人の個性化を承認する意識の醸成 ② 学習における他者の必要性についての認識の醸成 ③ 協働的な対話の実現に寄与するスキルの育成		

同士の対話が成立するための条件を導出することが必要であると考えている。その上で、導出した条件を踏まえた対話を促すツールの開発につなげていきたい。

② 自己探究・他者理解に向かうツールの開発

〈整理期〉での学習者の姿から、学習に関する振り返りが、真に学習者の認識の変容や他者からの影響を整理することになり得なかったという状況がみられた。このことを踏まえて、自己の認識の変容や他者からの影響を詳細に記録し、次の学

びにつなげるために、学習者が記述した記録に対して学習者自身が価値づけを行うことができるようなツールを開発する必要があると考える。また、自己の学習の状況を総合的に整理することができるように、① 内容理解・深化・広がり② 自己の傾向③ 他者との関わり④ 国語科、協調学習に必要なスキル・方法的知識の4点に意識が向くような整理シートを開発していきたい。

## 7 おわりに

本研究では、学習者中心の教育の実現を目指して、学習者が自己探究・他者理解を意識しながら学びを進めていくための、自己の学びを自覚しながら他者とともに学びを深めていく学習過程の実際を追究した。

協調学習を取り入れた文学的文章の読みの学習での学習者の姿から、上記の学習は学習者の自己探究・他者理解を促す作用があること、「Education 2030」における3つのコンピテンシー育成の機会を十分持ち得ていることがわかった。今後も、3つのコンピテンシーを学習者中心の学習を実現させながら育成していく手がかりについて模索していきたい。

最後に本研究にあたり、本研究の趣旨を理解し協力して頂いた実習協力校関係者と、授業を進めていく中で様々な示唆や学びを与えてくれた学習者に心からの感謝を申し上げる。

## 主な引用・参考文献

- 関田一彦・安永悟 2005 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』（日本協同教育学会 pp. 2-17）
- 田近洵一 2003 「司会者の言葉」『国語科教育 第54集』（全国大学国語教育学会 pp. 3-4）
- 浜本純逸 2001 『文学の歩みと理論』（東洋館出版社）
- 前川幸子 2012 「看護学生の「患者理解」という経験に関する記述-ガダマーの解釈学を手がかりに-」（看護研究 45-04）
- 三宅なほみ 2008 「協調的な学習とAI」（人工知能学会誌 人工知能学会 pp. 174-183）
- 三宅なほみ 2011 「学習者中心型授業へのアプローチ-知識構成型ジグソー法を軸に-」（東京大学大学院教育研究科紀要 pp. 441-458）
- 山元隆春 1993 「読みの「方略」に関する基礎論の検討」（広島大学学校教育学部紀要 第I部 第16巻 pp. 29-40）
- 山元隆春 2013 「4 読むことの学習に関する研究の成果と展望 1 読むことの学習・学習者研究」『国語科教育学研究の成果と展望 II』（全国大学国語教育学会 編 学芸図書 pp. 193-200）
- 山元隆春 2014 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』（溪水社）
- 若木常佳 2016 『大村はまの「学習の手びき」についての研究』（風間書房 pp. 86. 158. 329）
- フロム 日高六郎訳『自由からの逃走』（東京創元社 1951 初版 1977 72 版）
- 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](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf) (2022/1/28 最終確認)

