

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 —

Toward the Realization of Learner-Centered Education
— From the perspective of learning styles, support tools, and learning
communities —

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI
教職実践ユニット

中村 昇大朗

Shotaro NAKAMURA
教職実践ユニット

浦 未希

Miki URA
教職実践ユニット

石倉 直志

Naoyuki ISHIKURA
教職実践ユニット

(令和3年9月29日受付, 令和3年12月23日受理)

学習者中心の教育への転換が指摘されて久しい。また、日本でも「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。本研究では、学習者中心の教育をどのように実現していけばよいのかということについて、学習の形態、学習の支援ツール、学習コミュニティの構築を手がかりにして追究した。まず、学習の形態としては、「協調学習」を「協同学習」との差異を明らかにしながら、「協調学習」の学習過程によって、「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」を獲得する機会が十分にあることを明らかにした。次に学習の支援ツールとしては、大村はまが開発した「学習のてびき」について追究し、学習者としての体験の分析、「学習のてびき」の有無についての調査を行った。学習コミュニティの構築については、学習コミュニティにおける「教師のあり方」を考える際に今後、大きく示唆を与えてくれるものとして「共同エージェンシー」の9の段階があることを指摘し、そのうちの2段階については教室の具体も示した。

本研究では、学習者中心の教育の実現に向け、その骨組みを示したが、今後は、この3点を理解し関係付けながら、実際の授業実践で具体化する必要がある。

はじめに

学習者中心の教育への転換が求められている。日本の学習指導要領の言葉で表現すれば「主体的・対話的で深い学び」の実現である。これは教師が主導した教科内容の理解に学びの中心を置く

のではなく、学習者が自身の特性を見出して人生を生きるために、他者を理解して他者とともに生きるために必要なことを学ぶことを重視するということでもあろう。これを、G. Biesta (2015: 150) の挙げた教育の作用、教育目的の領域を借

りて考えれば、知識やスキル、資質の伝達と習得に関わる「資格化」や文化的、職業的等のしきたりを授ける「社会化」ではなく、独創力と責任を持った主体として存在するようになるという「主体化」を重視するということである。しかし、約150年の間、一斉授業、教師主導型において効率的に「資格化」や「社会化」に勤しんできた日本の教育がそう簡単に変わるわけではない。

ではどうすればよいか。この問題は、教師教育の問題でもあるが、本稿では学習者中心の教育をどのように実現していけばよいのかということについて、学習の形態、学習の支援ツール、学習コミュニティの構築を手がかりにして考える。

学校の学習において、「独創力と責任を持った主体として存在する」ことを体験した学習者は、その先の人生を Kegan が言うところの「創造者的感覚 (authorship)」(本渡 2016: 25) を持って生きることができ、生涯を通して自律的な学び手として他者とともに「変革の主体」(「教育とスキルの未来: Education 2030」) として生きることができるとはならないだろうか。

なお、本稿は4人の共著であり、その分担は、次のようにしている。

- ・若木:「はじめに」「1 今後の教育の方向性」「研究の成果と課題」「おわりに」について執筆。加えて論文構想、全体調整も担当した。
- ・中村: 学習の形態について担当し、「2 協調学習からの追究」を執筆した。
- ・浦: 学習の支援ツールを担当し、「3 学習の支援ツール「学習のてびき」からの追究」を執筆した。
- ・石倉: 学習コミュニティの構築を担当し、「4 学習コミュニティからの追究」を執筆した。

また、分担相互の関係は、次のようになっている。まず、学習者中心を実現する学習の形態は、基本的に「協調学習」に置く。そして「協調学習」が今後の教育の目的に対応するコンピテンシーとどのように関わるのかを捉えた上で、その学習のサポートとなる学習の支援ツールの役割、「協調学習」での学びを支えるための学習コミュニティはどのようであればよいのかについて追究する。

1 今後の教育の方向性と本研究の関わり

学校の存在、学校で行われる教育の内容については、教育の目的とともに時代とともに変化している。その中でも特筆すべきは、1921年と2015年の動向にあるのではないだろうか。

1921年、今からちょうど100年前、世界中から Dewey をはじめとする教育学者が集まり、新教育運動が高まった。これは産業革命を中心に行われてきた効率的な一斉教育で労働力となる人間を育てることを目的とした教育に対するものである。この新教育運動には日本でも全人教育を提唱した小原國芳らが参画している。同時に日本では2021年8月1日～8日の期間に「八大教育主張」が開催された。そして2015年、OECD(経済協力開発機構)により、「Education 2030 プロジェクト」が開始された。これは途方もない変化に直面した人類が何をすべきかということからスタートしたものである。

この「Education 2030 プロジェクト」のポジション・ペーパーの和訳には、アンドレアス・シュライヒャー(OECD教育スキル局長)による序文が記されているが、そこには次のように教育についての記述がある。

教育を通じて、学習者は、自らの人生を形作り、また、他者の人生に貢献していくためのエージェンシーや目的意識、必要なコンピテンシーを身につけることができる。

これは、教育の本来あるべき目的を明示したものである。これは効率的な一斉教育によって労働力となる人間を育てることを明確に否定している。そしてこの「Education 2030 プロジェクト」では、この教育の目的に対応するコンピテンシーとして、次の3点を挙げている。

- ・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

つまり、学校教育ではこれらのコンピテンシーの育成が求められるということであり、日本の指導要領が求める「主体的・対話的」学びの先にも、先の3つのコンピテンシーが見出されていないということである。

こうしたコンピテンシーの追求は、学習観の転換を示したと見ることもできる。学習が個人の中で生じるものか、個人間で生じるものかという問題である。前者は行動主義心理学に基盤をおく行動主義学習観、人間の認知システムに基盤をおく認知主義学習観であり、その中心概念は獲得である。後者は、人間の知的活動は決して人間個体で行われるものではなく共同体の一員として存在し、その共同体に参加する過程で行われるという考え方に依る。従前の日本の教育内容は前者であることが多い。その点について石黒は「個体能力主義」であることを指摘し、学校とそれ以外での

ズレと学校独特の発達観に触れながら、「個体能力主義」に立脚した「学校的学習」は、「学校教育の存在意義の根幹に関わる」(1998:109)問題を抱えていると指摘している。

学校が存在、学校で行われる教育の内容は、正に転換期に来ており、正にアンドレアス・シュライヒャー(OECD教育スキル局長)の序文にあるような目的を認識した教育を推進しなければならない。では、この教育の目的に対応するコンピテンシーをどのように実現していくか、本研究はその手がかりを、学習形態、学習支援ツール、学習コミュニティの3つの視点から捉えようとするものである。

2 「協調学習」からの追究

(1) 「協調学習」を実現させることの今日的意義

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、私たちの未来を上げていくためのコンピテンシー」として次の力を提示した。「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。

こうした力を学習者が学校教育の中で獲得するためには、どのような学習過程が必要だろうか。これらの力の獲得には個々人の思考や作業のみならず、他者との協力と協働により、学習者自身が新しい価値を生み出すための学習過程が求められる。こうした学習過程をもつものとして本研究では「協調学習」に注目する。

「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。この学習形態を学習指導に取り入れることで、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ことができる。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。

本項では、《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。

(2) 「協調学習」について

① 「協調学習」とは何か

「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「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)と述べている。

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人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。

こうした「協調学習」には、学習者が「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」を獲得する機会が十分にあると考えられる。なぜなら、上記の協調学習における学習過程の特徴が、3つのコンピテンシー獲得の契機を内在しているからである。

上記で示した学習過程のうち、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、他者からの影響を受けて自己の認識を容させる過程では、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。

ただし、上記の学習とその価値づけ、また、個々が自分の考えを持ち寄ったり、自分の認識に気づくように教師はサポートしたりする必要がある。

② 「協調学習」(collaboration learning) と協同学習 (corporation learning)

これまで学習者の他者との関わりを喚起し、学習者同士が相互に作用して学びを深めていく学習指導の在り方についての追究が行われてきた。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。このことは、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あることによる。

関田・安永(2005)は協同学習について、「協同学習とは協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化)することが意図される教育活動を指す専門用語」(2005:13)と定義している。こうした協同学習では、明確な課題が学習者に設定され、それを達成するために、自身の果たすべき役割を分担する。そして、個々が解決した結果を集積することで最終成果とするものである。また、協同学習では学習者が、上記の学習活動を通して集団で活

動することの意義や価値を認識することが目的の一つとして挙げられる。学ぶ内容の理解・習得が目的であるため、コンテンツベースの学習形態という側面が強いという特徴がある。

一方、「協調学習」は、先述の通り、「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上げていく学習形態」であり、「協調学習」における問題解決には、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、それを達成するための知識、スキルや努力を出し合うことが求められる。こうした「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ことによって、お互いの考えを吟味する過程が生じる。また、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ことを期待する。さらに、学習者の間の意見交換を通して、互いに多様な見方や考え方が提供され、それを通して自分の説明が見直されることによって、学習する対象の物事の理解が深まることが予想される。学習過程で学習者が葛藤や思考、調整に意識を向けることによって、自身の能力を伸長させることから、コンピテンシーベースの学習形態という特徴がある。

このように、両者を比較すると、いずれも他者との共同的・協働的な関わりはありつつも、その内容は明らかに異なっていることがわかる。

③ 「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、OECDが「Education 2030」に示した「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していく。

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に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」する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「学習のびき」のような学習のツールや、学習者の価値観や学習者相互の関係が配慮された学習コミュニティの構築も、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ど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」の具体化（国語科教育の文学の読み）

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。現実に眼をひらかされ、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、そこでこれまで自分が「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に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をもつて、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、なぜメロスは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る。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」の国語科における具体

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を提案するが、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たい。これは、「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」に対応するものである。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2-1】に提案する。

【資料2-1】「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	追究していく中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。

表に示した準備期は、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と考えられる。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、再構築を繰り返す力の育成に寄与する。

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。学習者個々人の課題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する力の育成に寄与する。

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。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。

これらを単元展開に位置付けることにより、「協調学習」を取り入れた文学の読みを実現することが可能になるのではないだろうか。単元や教材を示しながらの具体的展開については、紙幅の関係により、授業の実際の考察も含めて別稿で論じる。

(4) 教師の対応について

これまで、協調学習を取り入れた学習指導をどのように実現していくのかについて、主に文献研究を基に述べた。本稿では、協調学習を成立するための教師の支援の在り方について、教師自身の振る舞いに着目して述べる。

筆者は本研究を進めていくにあたって授業実践を実施した。筆者の授業中での言動を取り上げて、教師の言動と学習者の対応関係を分析していく中で、協調学習のような学習者中心の学習を成

立するためには、教師の意識的な振る舞いが必要不可欠であるということが判明した。それは、学習者の意見や考えに関して当否を裁断することなく、詳しく聴き取りを行うことである。このことによって学習者の自己説明を促進することにつながり、学習者個々人の考えや意見に関して学習者相互が聴き合うことのできる環境が醸成されると考える。

教師は、学習者の考えや意見に対して、その当否の判断を教師の視点から行うことを授業中に実施することがある。これは、授業者の教師が学習指導を展開していく中で、「教師自身が考えた学習者の望ましい考えや意見」を学習者に形成しようとするものである。上記の学習者に対する教師の対応は、学習者の自由な思考を制限する恐れがある。教師に自身の考えや意見の当否を判断され続けることによって、教師が考える「望ましい考えや意見」を予想し、その予想に応じた自身の考えではない教師側の「正解」について考えるからだ。このことは、学習指導における「正解到達主義」を学習者の内面に醸成することにつながる。

筆者自身も授業実践を行う中で、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していた。筆者は授業者として、学習者の自由な思考を喚起するための振る舞いについて授業前に整理し、実践しようとしていた。しかし、実際の授業中での筆者の振る舞いは上記の通り、授業者の思考を制限するものであった。このような結果になったのには、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であると考えられる。学習者中心の学習を成立するためには、上記に示した学習指導における授業者と学習者の関係から脱却することが必要である。そのためには、授業者は学習者と共に学びを構築していくためのファシリテーターとしての役割を果たすべき存在であるという意識をもつ必要がある。

3 学習の支援ツール「学習のてびき」からの追究

(1) 「学習のてびき」を研究する今日的意義

グローバル化や情報技術等の急速な進展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もたらしている。そのような中で求められる学びとして、「主体的・対話的で深い学び」がある。新学習指導要領では、これからの予測困難な時代を生きていく子どもたちに「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、考えもしなか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」との考え方から、「学びを人生に生かすための、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「Education 2030」でも、「2030年以降の時代を生き抜くための生徒エンジェンシーとして、「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、「主体的・対話的で深い学び」と重なるものである。

これらを踏まえた上で、「主体的・対話的で深い学び」の「対話的学び」の重要性に着目したい。この「対話的学び」については、「協調学習」の学習過程であるところの次の点に関わるものである。

- ・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、学習者個々人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
- ・学習者相互の対話が繰り返されていく中で、自身の考えや教材に示されたものについての解釈に対し自己説明を行いながら自己の認識を確かなものにしたたり、他者からの影響を受けて自己の認識を変容させること

先行研究を踏まえれば、「学習のてびき」は、そうした自己との対話、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すことに有効性を発揮することが期待される。

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。それを対話によって相対化・変容させ、深化させていく、つまり、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、「主体的学び」そのものであると言える。しかし、子ども同士の対話的交流によって、その相対化、変容、深化を実現させるためには、その前段階として、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。

そこで、本項では、学習者中心の「主体的・対話的で深い学び」実現のツールとして、大村はまの「学習のてびき」に着目する。

(2) 大村はまの「学習のてびき」について

大村はまの「学習のてびき」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。

現行の国語の教科書には、各教材の最後に「学習のてびき」、「学びの道しるべ」と呼ばれるものが付けられている。教科書によって名称は様々だが、共通しているのは、教材の内容を整理したり、考えを深めたりするためのヒントが示されているということである。

大村の「学習のてびき」は、これらの教科書に示されているヒント的な「てびき」にもう一步踏み込んでいる。大村は、自身が実践をおこなってきた「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)

「このような手びきは、問題集ではありませんので、決して端からやったりするものではありません。ヒントのようなものですから、子どもはこのヒント、手びきを読んだために、そこには全然出ていないことを思いついて、それを踏み台にして外に出て書いたり考えたりするでしょう。それで結構、いっそういいわけです。(中略)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(2016)は、大村はまの「学習のてびき」について、大村実践の中核を為すものとし、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。

しかし、てびきが教師に対してどういう機能を果たすかということについて、若木は言及していない。また、てびきを用いた場合の学習効果の調査についても若木の研究内容からは見出せない。そこで、本研究では、先行研究が行っていない研究内容として、てびきが教師に対してどういう機能を果たすかということ、そして、てびきを用いた場合の学習効果を「てびき」の有無で学習者はどのように違うかという実験を行い調査をするという2点を行うこととした。ただし本稿では紙幅の都合から、実験の詳細と教師に対してどういう機能を果たすかということについては別稿で述べることとする。

(3) 「学習のてびき」の学習者に対する役割

① 「学習のてびき」を学習者として体験する試み1

本項では、2点の「学習のてびき」[『旅の絵本』によって書く]——さあ、どんな形で ヒント」と「学習のてびき『旅の絵本』によって書く あとがきのてびき」を用いて、学習者視点から「学習のてびき」がもたらす学習効果について分析を行う。本てびきを使用した実践は、「想像する力」の育成の観点から、1977年に中学校1年生を対象として行われている。この学習では、安野光雅『旅の絵本』を読みながら心に浮かんだことを、様々な形で書き表すことを目標としている。2点のうち、「『旅の絵本』によって書く」——さあ、どんな形で ヒント」は、学習者が『旅の絵本』を読み、創作するための支援ツールとして用いられる。「学習のてびき『旅の絵本』によって書く あとがきのてびき」は、学習のまとめの段階で用いられる。

「学習のてびき」の実際を【資料3-1】【資料

マ」を生じさせる体験は、その先の人生においても、他者と共生する社会を生きる上でも役立つのではないかと考えられる。

② 「学習のてびき」を学習者として体験する試み2

ここでは、「学習のてびき」の有無によって、学習の進度や深まり、学習者の思考にどのような違いがあるかを、実験結果をもとに考察していく。使用したてびきは、1976年実施「古典への門—枕草子によって—」教材として、清少納言『枕草子』から、「にくきもの」、「うれしきもの」の2点を使用した。実験の詳細は別稿で記載する。なお、実験においては被験者に対し、研究の目的を説明し、論文などへの発表についての同意を得ている。記載については個人が特定されないように配慮する。

ここでは、「にくきもの」、「うれしきもの」をそれぞれ通読し、「うれしきもの」の感想文を書く際に「古典への門—枕草子によって—」の「学習のてびき」を手渡した。「学習のてびき」の実際は、縦書きのものを横書きに修正して【資料3-3】に示す。

「学習のてびき」の有無で、学習者の学習内容や記述にどのような違いがあるのだろうか。実験から見えてきたのは、教材を読んだ後、「意識下に生まれたり、うまく形にならなかつたりしているもの」を子どもが自覚的に、なおかつ、言葉によって捉えられるか、ということである。

「学習のてびき」を用いずに書いた感想文に、「面白い」という言葉がよく使用されている。実験後、被験者に「どのような部分を具体的に『面白い』と感じたのか」と追加で質問したところ、なかなか言葉にしにくい様子であった。また、「『面白い』というのは、学校で感想文を書く際によく使う言葉で、印象に残ったところや何か引っかかるものがあると、それを『面白い』と表現する。しかし、何が具体的に面白いのかを問われると、表現に困ってしまう」と話していた。つまり、被験者は、『枕草子』という教材を読んで自分自身のことや自分のこれまでの体験等と教材を重ね、平安時代であっても、現代の人間と感性や感覚にあまり相違がないこと、平安貴族という、現代の読み手にはあまり身近に感じられない人間にも、「苛立ち」や「癩に障る」といった人間味のある感覚が存在することに意外性や親近感を見出しているのである。しかしながら、それらを言葉としてうまく捉えられず、「面白い」という表現で表出するに留まっている。

【資料3-3】「古典への門—枕草子によって—」の「学習のてびき」

「古典への門—枕草子によって—」「枕草子」を読む 学習のてびき—(以下一部省略)

一 よくよく読む。声に出しても読む。

二 読んでいるうちに気づいたこと、心に浮かんでいたことを次のようなとらえかたで整理してみる。

A

そうだ、ほんとに。まったく、そのとおり。そう、そんなかんじ。

それは、だれだって、そういう気がするにちがいない。

それは、そうだったろう。私もそう思ったことがある。

どんなにか(残念)だっただろう。()の中は例

B

それは意外な。それがそんなに(うれしい)かなあ。

そのとき、そんなに(感動する)かなあ。ええ?そんなに(早く?)

そんなことで(びっくりする)のか。これほどのことが、なんともないとは。

C

どういふことかな、ピンとこない。どうなっているのかな。

三 言葉について。次のような言葉を拾ってみる。

A

今も同じ意味で使われている言葉 この言葉、こんな昔から使われていたのか、今と同じに。

B

形は同じでも、意味が今は違っている言葉

ああ、知っている言葉だと思ったら、それは見たところだけで意味はたいへんちがっていた。

でも、同じ意味で使われているときもあるようだ。ちょっと改まった時には、同じ意味かな。

C

現在使われなくなっている古語。こんな言葉があったのか。

反対に、「学習のてびき」を用いながら書いた感想文は、被験者自身の具体的な経験と重ねた上で、親近感を持ったこと、意外に思ったことが「学習のてびき」に示された着眼点や書き方の例になぞられて、具体的な言葉で書かれている。「学習のてびき」には、同じような感じ方でも、学習者それぞれに響く言葉は違うことがある、との考え方から、様々な言葉や表現が用いられている。これは、「着眼点が定まらず何を書けばいいのか分からない」といった迷いや、「感じることはあるがうまく表現できない」といった困り感の解消に役立っている。

この他にも、現代仮名遣いと旧仮名遣いの違いに触れた文章もあり、学習者の思考が単に「感じたこと」に留まらないことを示している。

また、実験の感想において、次のようなことを述べていた。「『枕草子』の「にくきもの」を渡されて、何でもいいから感想文を書いて欲しいと言われたとき、「夏休みの読書感想文」を思い出した。どう書き出したらいいのか、どんなことを書けばいいのか、どのように終わるのか。全く書き方が分からないのに、5枚も6枚も書けと言われて、苦痛でしかなかった。コンクールで賞を取る人は、自分と違って着眼点が鋭く優秀なのだろうなと思っていた」。このことから分かるのは、被験者は「読んで感じることはあるが、どう表現したらいいのか分からない」、「上手く言葉にできない」状態で感想を書くことが苦痛だったこと、そ

れができる他者に対し、「自分は劣っている」という劣等感を抱いていたということである。

本実験を通して明らかとなった「学習のてびき」が果たす役割について、2点にまとめる。

1点目は、学習者は、教材を読むことで、浮かびはするがより明確な言葉で、なおかつ自覚的に捉えられない考えや価値観を、「学習のてびき」に記された言葉を介すことによって、捉えることができるようになる、ということである。これは、「学習のてびき」が学習者の思考を誘導したり、制限したりしている、という意味ではない。「学習のてびき」の言葉は、あくまで学習者が自身の考えや価値観を具体的に捉えることができるようになる契機となるものである。実際、「学習のてびき」を用いた実験の感想文には、学習者自身の経験と重ねて書かれたものが多く存在する。これらは、若木が著書の中で指摘している通り、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。そしてこのことは、学習者同士の相互学習の前段階において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にあたり、「学習のてびき」が有効であることを示している。

2点目は、学習者に、個々に異なる考えや価値観をその個ならではものとして尊重しようとする意識を育てることである。このことに関して、若木(2016)は次のように指摘している。「理解状況が異なっても、学習者個々の経験と価値観を通ったことで、単なる読みの正確さや深さを示すものではなくなる。自分がどのように読んだのかということが示されるのであり、そこに優劣が示されるものではない」。(2016:231)

学習者は個々に異なる経験や価値観を持つものである。それは、学習者の数だけものの見方や捉え方が存在するということである。3(1)で述べた通り、それを対話によって相対化・変容させ、深化させていく。こうした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を体験することこそ、今後重要になっていくのではないか。「学習のてびき」は、個々に異なる考えや価値観に優劣をつけるのではなく、その違いを尊重しようとする意識を学習者に育てることに役立つものである。

(4) 学習の支援ツールの役割

「協調学習」のように異なる他者と関わりあう中で学習を進める際に、「学習のてびき」はどのような役割を担うかということについて整理する。

まず、「他者」に対する必要感である。若木(2016)は、「学習のてびき」を用いた学習について、次のように述べている。「内容と言葉のいずれにおいても、学習者個々の経験と価値観に通ったものが示されることは、異なる学習者相互の交流場面では、正確の確認ではなく学習者個々独自の背景を持った個性的な見方や考え方として示されるということである。それが自己と異なるものと関わることは、学習者個々の認識や見方、考え方も豊かにするであろうし、他者理解にもつながる」。(2016:231)

この若木の指摘のように、学習者はそれぞれに異なる環境の中で経験や価値観を培っている。自分一人の経験や価値観では気がつかない事柄があったり、教材を読んで心に引っかかる内容や言葉が違ったりすることは当然ある。相互交流を通して、このような学習者個々に異なる経験や価値観を知り、尋ね合い、認め合うことは、それぞれに異なる見方・考え方を共有しながら問題に向き合う力が重要視されるこれからの社会において大変意義があることである。また、OECDのキーコンピテンシーが示した「思慮深く」考える自己として、「他者」を活用して自覚的に物事を考えることにもつながるものであり、「学習のてびき」を活用した学習は、今日の教育における目標を達成する上で重要になるのではないか。

次に学習者の思考の活性化ということである。「学習のてびき」は、考え方を事細かく指示し、それに従えば考えを上手くまとめられるというツールではない。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。学習者の隣で視線を合わせながら、対話しながら学習者の言葉を引き出すイメージで、「話し言葉」が用いられている。こうした「学習のてびき」を用いることで1つの捉え方が分かると、また1つ、また1つと、「学習のてびき」を超えた別の捉え方を用いて考えることも可能になる。つまり、「学習のてびき」を用いた学習活動を積み重ねることで、学習者はやがて「学習のてびき」を離れても、これまで培ってきたものの見方・考え方、捉え方で考えるようになる。あるいは、指導者が示した「学習のてびき」にはない新たな捉え方を用いて対象世界と向き合うことができるようになるかもしれない。

これは、2(2)③で追究した「対立やジレンマ」が生じるために学習者個々に求められる「責任ある行動」(個々が自分の人生から得たものを活か

しながら自分の考えを持つ、自身の考えを構築等)に対する支援となる。

こうした支援ツールとしての「学習のてびき」であるが、「学習のてびき」で具体的に子どもの思考に関わることは、ある意味、子どもの思考を制限することになるかもしれない。このことは、開発者である大村も他者からの批判された体験を持つ。しかし、個々が自己と対面しながら自己を捉え直すためには、子どもを実際に眺め、その子どもの心の中にあるものを多様な他者の集合体として具体的に示す言葉が必要なのではないだろうか。

4 学習コミュニティからの追究

(1) 「学習者中心」のコミュニティについて

学習コミュニティとは、本稿では学びを中心として成立する学習者同士の関係性のことである。これは例えば、よく一緒に遊ぶ友人というような関係とは区別される。学習者中心の授業を実現する際に考えなければならないのは、学習者のコミュニティである。一般的な日本の学校では、学級がそのまま学習コミュニティとなる。つまり学級がどのようなコミュニティとして育てているか、育てているかということが問われてくる。

心理的な安全性が確保されていない状況（例えば答えを間違ったら笑われる、少数の意見が排除される等）であれば、子どもたちは自らを開示し、他者と学びを深めることはできない。或いは、表層的なグループ活動だけに終始して、正論や一般論のみが語られる学びとなる可能性も高い。学級内のコミュニティがどのような様相を示しているかについては、「学習者中心」の学びを考える際に、非常に大きな役割を果たす。

つまり、学習者中心の授業を実現する際の学習コミュニティでは、例えば人の話を傾聴する、相手に暴言や誹謗中傷をはかないことがルールとしてだけでなく、自分たちの学びをよりよくするために必要なことだということを理解すること必要がある。また、学ぶ目的や学ぶために他者が必要なこと、そこでは自分はどのような責任を果たすべきなのかということについて、子ども自身が考え、相互に理解していることが基盤となる。そして教師は、子どもたちのコミュニティに没入し、子どもたち同士の関係性の中に生じている文化、社会を最大限尊重することが大切である。

これらのコミュニティ構築において「大人」である教師が果たすべき役割は大きい。それは成長していく子どもにとって社会規範や人との関りの

モデルとなる姿や、計画や枠組みを示すことであり、フィードバックを提示することである。それらにより、子どもたち自身がどのような学習コミュニティを目指し、どの段階にあるのかということなどを常に考えられる状況を整える必要がある。ここで大切なことは、学習コミュニティを作り上げていくのは子どもたち自身という大前提である。子どもたちは、試行錯誤の中で他者との関わり方や自分の意見の主張の仕方、相手と自分の利害の調整、自己調整などを学んでいく。学習コミュニティの構築は、それ自体が学習過程でもある。

そこで本研究では、学習者中心の授業を実現する学習コミュニティの構築を追究し、その手がかりを次の2つに求める。1つは OECD が提示した「共同エージェンシー」の概念とその段階である。もう一つは、「学びの共同体」の理念に基づく学びを構成しようとした石井順治の実践（実際には、石井が考察した一見教諭の実践）である。前者からは学習コミュニティ構築の道筋を探ることができ、後者からは、学習コミュニティを構築するために教師がどのような対応をすることが必要なのかを捉えることができる。

(2) 「共同エージェンシー」について

① 「共同エージェンシー」について

2030年に向けた教育を模索している OECD（経済協力開発機構）は、「OECD Future of Education and Skills 2030」（以下「Education 2030 プロジェクト」と記述）の中で、「共同エージェンシー」の概念を提唱した。文部科学省の邦訳では「生徒が、共有された目標に向かって邁進できるように支援する、保護者との、教師との、コミュニティとの、そして生徒同士との、双方向的な互いに支え合う関係」とされている。「共同エージェンシーの段階」は、もともと Roger Hart (2000) が「参画のはしご」として示したもので、これは子どもがいかにコミュニティに自ら参画できているかの指標となるものであった。それを OECD のプロジェクトチームが改良を加え、「共同エージェンシーの段階」として発表したものとされる。

また、この「共同エージェンシー」の概念を理解する上では、「Education 2030 プロジェクト」で同時に示された「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」の項目が参考にする必要がある。そこには、次の3つの力が示されている。「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。

学習者中心の授業を実現する際の学習コミュニティは、まさしく「新たな価値を創造する」ために構築される必要があるし、それを創造するためには、当然ながら「対立やジレンマ」が生じさせなければならない。その「対立やジレンマ」は、自己の学びに無責任であったり、付和雷同的な振る舞いや相互の関係を軽んじる状態であれば生まれてこないものである。では、「対立やジレンマ」を生じさせ、その先にある「新たな価値」を創出するためには、何が必要になるだろうか。それは子どもそれぞれが自分の関心や特性に応じて学習し、その結果としてそれぞれが考えをもち、自分の考えを他者に説明するという学びに対する「責任」である。学習を集積させることができる学習コミュニティが、それぞれに「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」を体得させることにつながっていく。【資料4-1】に、「共同エージェンシーの段階」の邦訳を筆者が記載する。

【資料4-1】「共同エージェンシーの段階」

0	沈黙	若者が貢献できると若者も大人も信じておらず、大人がすべての活動を主導し、すべての意思決定を行うのに対して若者は沈黙を保つ。
1	操り	主張を正当化するために大人が若者を利用し、まるで若者が主導しているかのように見せる。
2	お飾り	主張を助ける、あるいは勢いづけるために大人が若者を利用する。
3	形式主義・形だけの平等	大人は若者に選択肢を与えているように見せるが、その内容あるいは参加の仕方に若者が選択する余地は少ない、あるいは皆無である。
4	若者に特定の役割が果たえられ、伝えられるだけ	若者には特定の役割が与えられ、若者が参加する方法や理由は伝えられているが、若者はプロジェクトの主導や意思決定、プロジェクトにおける自分たちの役割に関する判断には関わらない。
5	生徒の意見を基に大人が導く	若者はプロジェクトの設計に関して意見を求められ、その結果について報告を受けるが、大人がプロジェクトを主導し、意思決定を行う。
6	意思決定を大人・若者で共有しながら、大人が導く	大人が進め、主導するプロジェクトの意思決定の過程に、若者も参画する。

7	若者が主導し、方向性を定める	若者が大人の支援を受けてプロジェクトを主導し、方向性を定める。大人は意見を求められたり、若者が意思決定しやすいように指針やアドバイスを与えたりするが、最終的にすべての意思決定は若者が行う。
8	若者が主導し、大人とともに意思決定を共有する	若者がプロジェクトを主導し、意思決定は若者と大人の協働で行われる。プロジェクトの進行や運営は若者と大人の対等な関係で共有される。

(「Student Agency for 2030」邦訳：文部科学省 初等中等教育局 教育課程課)より筆者が作成。

② 「共同エージェンシー」の具体

この中にある「若者」を子ども、大人を「教師」と読み替えながら教室の状況、学習の状況、学校や学級での行事の様子を捉えると、現場が見えやすいのではないだろうか。それを本項では0と1段階に対して試みる。

なお、0「沈黙」は、Roger Hart (2000) が示した「参画のはしご」の中には記載されていない概念であり、OECDのプロジェクトチームが新たに付け加えたものである。この段階では子ども自身にも参画の意識がなく、「沈黙」し続ける状況を表したものであり、また逆に0「沈黙」以外の1から8までの段階では多かれ少なかれ子どもたちは参画しようという意思を持っていることを強調するねらいもあった。さて、この0の段階を具体的な教室の場面で示すと、子どもたちは黒板の方を向き、ただ授業を聞いているだけ、或いは居眠りをしたり、私語をしたりして、授業に対する興味関心を失っている姿が想起される。また教師は子どもに対し、教科書に載っていることを伝えているだけであり、自分の教育の意義や信念も失っている。そこにあるのは、諦めや無関心、無感動などの感情であり、子どもたちは自らの学ぶ意義、教師は教える意義を見失っている状態である。

1の「操り」は、教師が自分の都合のいい発言しか取り上げなかったり、授業進行上都合の悪い発言を意図的に取り上げなかったりする状況が想起される。一見すれば、教師は子どもたちの発言を拾って授業を進めているように見える。しかし実は教師は自らの考えに基づいて、子どもたちの意見を取捨選択する。言い換えれば、教師は自分の都合のいい発言しか取り上げない。教師は自分の授業を進めることに夢中で、子どもたちの突発的な発言や「正解」とは異なる回答については叱

責や無視などを行い切り捨てる。

この9段階に基づき、筆者が「学校における実習」にて授業を行った状況をこの9段階に当てはめてみると、「1操り」から「2お飾り」までの段階に該当する。それは、筆者が授業進行を重視するあまり子供たちの意見を十分に活かしたり、広げたりすることができなかつたからである。なぜこのようなことが起こったのか。それは筆者が石倉(2020)で記述したように、「授業は指導案通りに進まなければ失敗だ」(2020:21)という固定観念の存在があったためである。つまり指導案通りの発言を子どもたちに求めてしまい、筆者の求めた「正解」を子どもたちに言わせようと躍起になったということである。この時、実習生という立場が心理的に作用し、指導教官の見ている前で失敗は出来ないという、自己の体面にもこだわっていた。これはまさに「2お飾り」の「主張を正当化するために大人が若者を利用し、まるで若者が主導しているかのように見せる」という段階と酷似している。

実践授業の直後、数人の児童が筆者のもとに来て「先生、もっと考えさせてくれたらよかったのに」と発言した。その瞬間、いかに自らの授業展開ばかりに目がいていたか、子どもたちの方を見ていなかったかを思い知った。「考えさせて」というのは、自分たちにもっと考える時間をくれという要求であり、自分たち児童のことをもっと信じてくれという意味でもあった。どの子どもにも授業に参画しようという意思があり、それをいかに授業者である筆者が妨害していたかを思い知らされた。この出来事と、上記の「共同エージェンシーの段階」を思い合わせるに、いかに子どもが授業に対して主体的に参画をしていこうとしているかがわかる。それと同時に、「共同エージェンシー」の実現がいかに教師にとって困難なことであるかということが見出せる。教師は「授業は教師が進めるもの」という意識を転換していかなければならない。

では、どのような姿であれば「共同エージェンシー」の実現が可能であるだろうか。その一例として、次の項では一見寿紀の授業を取り上げる。

(3) 学習コミュニティを構築するための教師のあり方について

① 手がかりを見出す事例

本稿では、新見南吉「ごんぎつね」を教材とした一見寿紀教諭の授業(石井順治:『対話的学びをつくる』所収)を取り上げる。石井はこの授業を見ながら、授業者の一見の思考を推察してい

る。その内容を【資料4-2】に示し、考察の対象とする。

本授業は、子どもたち同士の学び合い形成の過程が明確であり、また子どもが他者の意見を聞くことで学びの様相を深めていった経緯を追うことができる。学び合いの形成とは、例えばこの授業の話し合いの中で、ある児童と児童の意見が対立する、しかしその対立は児童に新たな視点からの考えをもたらし、より深い学びが生まれる。このような姿が各所で見られ、子どもたち同士の学び合いがいかにして形成されているかを捉えることができる。まさに「共同エージェンシー」の一側面が見て取れる。そしてその子どもたちの学び合いの成立には、授業者である一見の関わり方が大きな影響を与えていることが分かった。「共同エージェンシー」は子ども同士の関わりだけでなく、教師と児童との間にも築かれており、教師もまたコミュニティの一員として学びを深めていった姿がうかがえる。

本稿では一見学級の事例を基に、他者とのかわりの具体、教師のあり方、「共同エージェンシー」を基にした共同体の姿を明らかにしていく。

【資料4-2】「ごんぎつねの授業における教師の姿」(『対話的学びをつくる』(2019)より筆者が作成)

教師(一見寿紀)の行為	観察者(石井順治)の分析
①本文を音読。長い読みの単元のため前半部は省略したが、この日の授業で行う「5の場面から6の場面の終わり」は、その前「4の場面」を含めて、2回集中的に音読した。	「文学作品は出来事の連続とつながり・移り変わりによって成り立っているのだから、いつも全体に位置付けて読まねばならない、そう考えているからだろう」
②「引き合わない」(著者注:ごんのセリフ。兵十が自分ではなく神様にお礼を言うのでは「引き合わない」と発言する)というごんの思いについてグループで聞き合うことを指示。	「どのグループも落ち着いた様子で次々と話し始めた」
③グループでの対話が終わると、子どもたちを指名して一人ひとりの考えを丁寧に聴きとる。新たな発問や、子どもの考えを絞る行為もしない。	「読みに正解はなく、他者の読みとのすり合わせによってそれぞれが自らの読みを見つける、それが教室における文学の授業、それをまさに実践しているのだ」

<p>④改めて5の場面の音読を入れる。</p>	<p>「作品の言葉に戻して一人ひとりが読みを確かめるため」</p>
<p>⑤児童が「『引き合わない』と思ったけど、それでも、またなんとかできるチャンスがあると思って…」と発言。教師は「ちょっと待って、(そのチャンスって)どこのこと？」と発問。応答の中で「その明るく日も、ごんは、くりを持って兵十のうちに出かけました」という一文が浮かび上がってきた。そこで教師は「その明るく日も栗を持って行ったごんのこと、グループでお話して」と指示。2回目のグループ活動に入る。</p>	<p>「引き合わないというごんの思いはそこで留まってしまうのではなく、明るく日もくりを持っていくという言動につながっている。「引き合わない」というごんの思いに寄り添っている今こそ、子どもたちの読みをそこに進めるべき、一見さんはそう考えた」</p>
<p>⑥話し合いの時間が終わり、授業終了？(記述無し)</p>	<p>(筆者注 記載なし)</p>
<p>⑦次の授業日に、子どもたちに「その明るく日もくりを持って兵十のうちに出かけたごんのこと」というテーマで文章を書かせる。</p>	<p>(筆者注 記載なし)</p>

この中で特筆すべき点は3つある。

まず1つ目は①と④の場面において行ったように、何度も音読を繰り返したことである。石井は「一見さんの授業は、例によって例のごとく、本文の音読から始まる」(2019:131)と述べており、本授業の授業者が日常的に音読に力を入れていることが伺える。音読は本文の言葉を吟味し、自らの読みを大切に時間だと位置づけているのだろう。この際、一見は指示やアドバイスをしていない。ここには、音読によってより深い作品世界へと没入することができる、という教師の理念があったことが推察できる。事実④の音読の後、「『引き合わない』と思ったけど、それでも、またなんとかできるチャンスがあると思って……」(2019:132)という発言が現れ、授業は大きな進展を見せる。

先述したRoger Hart (2008) は、大人と子どもの関係について「遊びやレクリエーションのための公共の場を大人がどのようにアレンジするかなど、子どもたちが自己組織化できるように、大人がどのように『舞台を整える』かについても同様に興味を持つべき」(2008:20)という指摘している。授業の中でも子どもが没入する環境を作

り、教師はそれを見守り、子どもの中に何かが生じる、熟成される様子をひたすら待つ。これは「教師のあり方」を考える際に非常に大きな示唆を与える。

2点目は、「丁寧な聞き取り」である。③の場面において、教師が行ったのは、子どもの指名のみである。新たな発問や、解説、誘導的な声掛けなどは見られない。石井はこの状況を著書の中で「聴き合い」と表現しているが、まさに子どもたち同士の「聴き合い」を重視したのであろう。教師は余計な口を挟まず、子どもたちの声を聞き取っている。無論、これは教師の考えによるものだ。石井も指摘しているように「読みに正解はなく、他者の読みとの擦り合わせによってそれぞれが自らの読みを見つける」(2019:132)ことを重視した結果、教師は余計な口を挟まず聞く姿勢を取ることにしたのである。ここからは、教師の意識の在り方について大きな示唆を得ることができる。いかに教師の考えや思いが行動となって表れるかを示している。

3点目は、話し合いの時間を2回取ったことである。話し合いは1つの授業の中において1回に限定されることが多い。例えば筆者が授業を行った際は、授業の導入に教師からの説明、展開に話し合い、終末で話し合った内容の発表とまとめ、という形にした。しかし一見の授業においては、話し合いを②の場面と⑤の場面の計2回行っている。指導案が掲載されていなかったため、当初から2回話し合いを行う予定だったのか、子どもの様子を見て臨機応変に対応したのかは判然としない。しかし石井が指摘しているように「『引き合わない』というごんの思いに寄り添っている今こそ、子どもたちの読みを進めるべき」(2019:132)との判断があったのは違いない。「グループ活動を行った」という形式よりも、「グループ活動で何を学ぶか、何を深めるか」という内容を重視している姿がうかがえる。「学び合い」や「アクティブラーニング」という言葉が先行してしまい、とにかくグループ活動を形式的に行っても、子どもたちの学びは深まらない。子どもたちの学びの状況を吟味し、その学びをいかに深めてくかが教師に与えられた責務の1つであろう。

② 事例からみる「学習コミュニティ」の構築の手がかり

一見の授業は、前述の「共同エージェンシーの段階」においては、「5生徒からの意見を基に大人が導く」段階にあると考える。それは次の理由による。一見は子ども自身の学び合いを非常に重

視するとともに、そこで出てきた意見を最大限に尊重している。答えを誘導したり、学び合いに介入したり、教師の解釈を押し付けたりする行動はこの授業考察の中には見られなかった。特に③や⑤の場面では、子どもたちと共に学びの深まりを楽しんでいるかのようでした。「文学の読みに正解はない」(2019:129)と石井は述べているが、まさに正解のない文学の世界を教師と子どもが共に探索していた。「文学の読みに正解はない」のは確かだが、一見には一見の読みがあったはずだ。しかしそれを教師が押し付けてしまえば、子どもの読みは広がることはなかったはずである。

こうした一見のような授業が行われる一方で、「共同エージェンシーの段階」を更に高めていくことは、現状では難しいことも浮き彫りになった。例えば「7若者が主導し、方向性を定める」段階では、「最終的にすべての意思決定は若者が行う」と述べられているが、これを実現するには、自らの学びの先には何があるのか、これからどのようなことを学んでいくかという点を、教師と子どもの間で共有しておく必要がある。また子どもが選択を最大限尊重するためには、どのような選択肢があるかを提示しておく必要もある。子どもたち自身にも自らの学びを振り返り、今後の学びをプランニングしていく力が求められる。子どもたちの学びを尊重し、ひたすらに聞き役に徹していた一見の授業であってもまだ、「7若者が主導し、方向性を定める」という段階に至っているとは言えない。

もっとも、「共同エージェンシーの段階」は、ただ単に0から8の数字が多い方が段階が高く、望ましいという単純なものではない。白井(2020)が指摘しているように、OECDプロジェクトチームは「エージェンシーの発達は梯子をのぼるよう一方方向的に進むものではなく、行ったり来たりするような循環的な関係」(2020:97)と述べており、必ずしも上の段階であることが賞賛されるわけではない。基になった「参画のはしご」の考案者であるRoger Hart(2008)も、次のように記述している。「子どもは常に自分がプロジェクトを始めることを望んでいるわけではないかもしれないが、選択肢があることを知り、時にはそうする自信と能力があることを感じるべき」「大人は、子どもたちには「より高い」レベルで活動する選択肢があることを伝えなければならない」(2008:24)。これは、子どもたち自身が他律的ではなく、自分の参画の度合いについて選べるよう

にするものの必要性を説いたものである。「共同エージェンシーの段階」をどのように高めていくについても、まさに教師と子どもとの「共同エージェンシー」を発揮しながら、共に決定していくことが求められている。

(4) 学習コミュニティの構築の手がかり

本項では、「学習コミュニティ」の構築についてのまとめを行う。

新学期の時点で、子どもたちは既にコミュニティを形成している。教師はそこに唯一の「大人」として飛びこむわけだが、そこでどのように子どものコミュニティを尊重しつつ、どのようにしてよりよい学習者のコミュニティへと向かっていくかが重要となる。

教師は時にそのコミュニティの一員として没入されたり、時に第三者の目線から客観的なアドバイスを行ったり、地域の人や保護者、他のコミュニティ(他クラスや他学年、他校)等と繋げたりするコーディネーター的な役割を担ったりする必要がある。この際、重要なことは子どもたちのコミュニティを最大限尊重することである。子どもには子どもの世界があり、子ども同士の文化がある。コミュニティは時に対立や排斥を生み出してしまうこともあるが、それをどのようにして調整して解決していくかは、子どもたちの学びの場になる。学習コミュニティはその存在からして既に学習過程でもある。勿論いじめや差別につながるような対立は、子どもたちの安全を守るために教師の介入が不可欠である。しかしこの際も、子どもたちはこの出来事から何を学ぶか、という点を意識しながら注意や叱責、仲裁や助言などの介入を行っていく必要がある。

そして学習コミュニティにおける「教師のあり方」を考える際に今後、大きく示唆を与えてくれるのが「共同エージェンシー」である。その構築を一見の授業から見出すと、次の3点が捉えられた。

- ・教師が余計な解釈をせず、子どもたちが作品世界に没入する時間を保障する
- ・子どもたちの話を丁寧に聞き取り、必要最小限の介入に留める
- ・話し合う時間を確保する

一方で更に「共同エージェンシーの段階」を進めるためには、より大きな学習過程の転換が求められる。子どもたちが選択し、自己決定する場を保障する必要がある。また教師だけでなく子どもたち自身が「共同エージェンシー」の段階について理解を深め、自分たちはこれからどのようにし

て学びと関わっていくかを見据える必要がある。「共同エージェンシー」という言葉を教師だけが追い求め、授業の内容やシステムを大幅に変更したところで、その過程に子どもが関わっていないならば、「共同エージェンシー」は形式的なものになってしまう。大切なことは、教師と生徒が共に「共同エージェンシー」の概念を共有することであり、教師は「あなた達はどうしたいの?」と選択と決定を子どもたちに委ねる必要がある。

「共同エージェンシーの段階」を教師と子どもが共有するとなると、今後の課題としてはいかに子どもたちに「共同エージェンシーの段階」について説明していくかである。小学校・中学校段階の子どもたちが読んで腑に落ちる内容へとアレンジしていく必要があるだろう。これは今後の課題としていきたい。

5 研究の成果と課題

本研究では、学習者中心の教育をどのように実現していけばよいのかということについて、学習の形態、学習の支援ツール、学習コミュニティの構築を手がかりにして追究した。

研究の成果となるものをそれぞれの項目について整理する。

まず、学習の形態としては、「協調学習」を「協同学習」との差異を明らかにしながら、「協調学習」の学習過程によって、「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」を獲得する機会が十分にあることを明らかにした。それを踏まえ、国語科の文学の授業の具体化の一端として、4期の学習過程を提示した。その際には、「自己調整」のための段階を設定し、学習者が自己の学習を振り返り、学習を選択する場を取り入れている。

次に学習の支援ツールとしては、大村はまが開発した「学習のてびき」について追究し、学習者としての体験の分析、「学習のてびき」の有無についての実験調査を行った。その結果として、「学習のてびき」が子どもの思考に制約を与えるかもしれないという批判に対し、個々が自己と対面しながら自己を捉え直すためには、子どもを実際に眺め、その子どもの心の中にあるものを多様な他者の集合体として具体的に示す言葉は必要という結論を得た。この結論は、子ども個々の意見を持たせ、それぞれの「責任ある行動をとる力」をサポートするものとなり、学習の中で「対立やジレンマ」を生じさせ、その先の「新たな価値を創造」につながるものとなっていく。

そして学習コミュニティの構築である。ここではOECDが提示した「共同エージェンシー」の概念とその段階、「学びの共同体」の理念に基づく学びを構成しようとした石井順治の実践（実際には、石井が考察した一見教諭の実践）分析を用いた。そして、その構築について、子どもたちが既にコミュニティを形成しているという意識のもと、教師はそのコミュニティの成長にどのようにかかわっていくのかという点において留意することを3点導出した。また、学習コミュニティにおける「教師のあり方」を考える際に今後、大きく示唆を与えてくれるものとして「共同エージェンシー」の9の段階があることを指摘し、2段階については教室の具体を示した。

さらに、加えておきたい成果として、教師についての気づきがある。それは、上記の学習の形態、学習の支援ツール、学習コミュニティの構築を追究する過程で、教師の中に刷り込まれてしまっている学習指導における授業者と学習者の「教える—教えられる」という関係に気づくことができたことだ。学習者中心の学習を成立するためには、学習指導における授業者と学習者の刷り込まれた思考や関係からの脱却が必要であることに対する気づきは重要である。これに気づいたことも本研究における重要な成果である。

次いで今後の研究の課題である。

本研究では、学習者中心の教育をどのように実現していけばよいのかということについての骨組みを示したに過ぎない。この3点を理解し、それを実際の授業実践で具体化するためには、自身の考案する授業をこの3点から見直ししながら、3点に関わらせていく必要がある。

おわりに

実践は具体であるが、システムの構築を模索するものでもある。本研究は、学習の形態、学習の支援ツール、学習コミュニティの構築から追究したが、それらが単独では、学習者中心の授業は実現されない。1点だけを用いた具体ではなく、授業や学級文化を育てるためのシステムとしてこの3点に関係させながら位置付けるための複眼的な思考が必要になる。

また、本研究の過程では、授業実践を通してそれぞれが自身の授業者としての思考の課題に気づいている。はじめにの部分でも記載したが、日本の教育は150年の間、一斉授業、教師主導型において効率的に「資格化」や「社会化」に勤しんできた。それにより教師には刷り込まれた思考や、

それに基づく振る舞いも当然にある。本研究では、そうした自己の中に存在する教師のありようにも気づいた。ただし、気づいたことをすぐに実際の授業で行うことは難しいかもしれない。しかし、本研究で得た感覚を忘れないでいること、本研究で獲得したフィードバックの視点を手がかりに自己を振り返ることが、学習者中心の授業を学校の現場で実現を可能にするであろう。

謝辞

本研究は、科学研究補助金（基盤研究（C）自己探究に基づくリフレクションの志向性の形成を促すカリキュラムの開発 20K02430）の助成を受けたものである。

引用文献（項目別に記述する）

○「はじめに」について

- ・ G. Biesta 2015 What is Education For On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism *European Journal of Education* Vol. 50. 75-87. 邦訳 何のための教育か? : よい教育, 教師の判断, そして教育的専門性について 齋藤眞宏 (訳) 旭川大学経済学部紀要 第76号 147-161 2017.
- ・ 本渡葵 2016 「Kegan, Baxter, Lowenthal の論考に基づくカリキュラムの指標案」(国語教育思想研究 国語教育思想研究会 pp.25-42)

○「1」について

- ・ 石黒広昭 1998 「心理学を実践から遠ざけるもの」(佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(東京大学出版会)
- ・ 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 (2021/9/21 最終確認)

○「2」について

- ・ 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1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)
- ・ 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 2017 『Draft PISA collaborative problem-solving framework』 <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf> (2021/9/21 最終確認)
- 「3」について
 - ・ 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 (2021/9/21 最終確認)
 - ・ OECD 2020 「2030年に向けた生徒エージェンシー」 http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf (2021/9/21 最終確認)
 - ・ 安野光雅 1977 『旅の絵本』(福音館書店) (22-23,42-42 を使用)
 - ・ 大村はま 1983 『大村はま国語教室 第3巻』(筑摩書房)
 - ・ 大村はま 1983 『大村はま国語教室 第6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』(風間書房)
- 「4」について

- ・石井順治 2019 『対話的学びをつくる—聞き合い学び合う授業』（ぎょうせい）
- ・石倉直志 2020 「他者と協同して共に学び合う〈共同体〉の形成について」（福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報 第11号 pp.15-23）
- ・白井俊 2020 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』（ミネルヴァ書房）
- ・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 （2021/9/21 最終確認）
- ・OECD 「OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030」 邦訳：「2030年に向けた生徒エージェンシー」（仮訳） 秋田喜代美他 https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf （2021/9/21 最終確認）
- ・Roger Hart 2000 「子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際」（萌文社） 木下勇・田中寅彦・南博文監修 邦訳：IPA 日本支部
- ・Roger Hart 2008 Stepping back from “The ladder”: Reflections on a model of participatory work with children. In Reid, A., Jensen, B.B, Nickel, J.& Simovska, V. (eds.) *Participation and learning: developing perspectives on education and the environment, health and sustainability*. Springer 19-31.

