

「見方・考え方」を育て、働かせるための見通しの在り方 How to Develop and utilize a “Discipline-Based Epistemological Approach”

小林康宏

本稿では、国語科の授業における根本的な課題に着目し、解決のための示唆を得ることを試みた。はじめに、国語科の「読むこと」領域の授業では、学習者にとって「付いた力が分からない」という課題を指摘した。課題解決への手掛かりとして授業導入の「見通し」に着目した。先行文献を手掛かりに、複数の立場の授業デザインから、まず、授業導入の「見通し」の役割を取り出した。そのうえで、授業の導入場面で、「見方・考え方」を働かせ、育てていくための見通しの立て方を探った。その結果、「考え方の見通し」として4つのパターンを提起するに至った。

キーワード：見方・考え方、読解方略、見通し、課題解決力、責任の移行モデル

1 はじめに

阿部は、国語科の「読むこと」領域の授業の現状について次のように述べている(阿部 2019p.15)。

教師によって多様で様々な独自の指導方法があること自体は悪いことではない。しかし、多くの場合は「多様で様々」「独自」というより、経験に基づく勘と思い付きの指導である場合が少なくなかった。(中略;稿者)そういう中で、国語の授業で確かに豊かな言語の能力が育っていくはずがない。(中略;稿者)「国語の授業でどういう力が付いたのかわからない」「国語の授業を受けても何も変わらない」という感想をもつ子どもが少なくない。

ここでは、学習者に確実に資質・能力を獲得させる授業がなされていないことが指摘されている。

では、「読むこと」領域において、学習者に確実に資質・能力を獲得させていく授業、換言すれば、「国語の授業でどういう力が付いたのかわからない」と感じている学習者が「今日の国語の授業でこんな力が付いた」と実感でき、その力を次の課題に対しても働かせていこうと思える授業は、どのようにしたらよいだろうか。

この問いに対する答えを見つける一つの手がかりとして秋田(2008)を挙げる。秋田は、読解力の高い学習者とそうではない学習者とを比較し、以下のように述べている(秋田 2008p101)。

読解力が高いといわれる生徒は、自分で読解方略を習得し使用している。これに対して、読解が苦手とされる生徒は、読む処理に手間がかかるために、自覚的に方略に気づいたり、使用したりすることが難しいといわれている

秋田は、両者の差は、「読解方略」の習得や使用の有無であることだと述べている。教室には読解方略を使用し、教材文を読んでいく学習者がいる一方で、読解方略を使用することができない学習者が混在している。当然のことながら、授業者は、すべての学習者が「今日の国語の授業でこんな力が付いた」と実感できるような、つまり、「今日の授業ではこんな読解方略を使ったら、こんなことが読み取れた。」といったことが実感できる授業を志すべきである。そのための手立てを秋田は以下のように述べている(秋田 2008p.105)。

方略を言語的に明示した後、教師やこの方略を使える生徒がモデルを示すモデリングを行う。そして援助のための足場として、まず最初は単一方略、次に複数方

略使用を行ってみて、その後しだいに足場をはずして
くことにより生徒が安心して自立できるようにし、そ
れによってどのような目的ならどの方略を使用すれば
よいか分かるようになる。

学習者が学習課題解決のための学習活動を行う前に、方
略の明示、および、モデル活動を行うことが示されている。
課題解決のための学習活動の時間は多くとる方が、学習者
が課題解決に向けた挑戦を行う機会が多くなり、また、方
略を使用する時間や機会も多くなる。すなわち、方略の明
示、および、モデル活動は、授業の所謂導入で、課題解決
の「見通し」をもつ段階で行うことが、学習者に課題解決
のための資質・能力を付けていくためには効果的であろう
という見当を立てることができる。

ところで、今次の学習指導要領では各教科等の目標の筆
頭に「見方・考え方」が位置付いている。「見方・考え方」
に関し、学習指導要領の改訂の基本方針に以下の記載があ
る(小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説国語編 2017
p.4)。

各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物
事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」と
いうその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方
である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすも
のであり、教科等の学習と社会をつなぐものである

「見方・考え方」は教科学習の中核となるものであるこ
とが明記されている。続けて以下のように記載されている
(小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編2017 p.4)。

児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自
在に働かせることができるようにすることにこそ、教
師の専門性が発揮される

1 時間の中で「見方・考え方」を働かせて課題を解決し
た学習者が、次に直面する学習課題、また、今後の人生の
中で出会う課題を解決できるようにしていくための核が
「見方・考え方」であることが示されている。「見方・考え
方」の獲得や自覚化を意識した授業が、冒頭述べたような
「国語の授業でどういう力がついたのかわからない」「国語
の授業を受けても何も変わらない」といった学習者の姿を、
例えば「今日の国語の授業では、登場人物の名前の呼び方
を比べることで、気持ちの変化を想像することができる。
今日帰ったら図書館から借りた物語で試してみたい」とい
った姿に変容させていくための突破口となり得ることが見

えてくる。

そこで本稿では、先行文献を手掛かりに、複数の立場の
授業デザインから、まず、授業導入の「見通し」の様相に
ついて探る。そのうえで、「見方・考え方」を働かせ、育て
ていくための「見通し」の立て方を探る。

2 「見通し」の諸様相

2.1 ファシリテーション

2021 年に出された中央教育審議会答申「令和の日本型学
校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引
き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」には、
Society5.0 時代における教師及び教職員組織の在り方につ
いて以下の記載がある。

教師に求められる資質・能力は、これまでの答申等(中
央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の
資質能力の向上について」(平成 27 (2015) 年 12 月
21 日)等)においても繰り返し提言されてきたところ
であり、例えば、使命感や責任感、教育的愛情、教科
や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人
間力、コミュニケーション能力、ファシリテーション
能力などが挙げられている。

教師に求められる資質・能力の一つとしてファシリテ
ーション能力が挙げられている。ファシリテーションは「中
央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り
方特別部会(第3回)・免許更新制小委員会(第4回)資料
(2021.8.4)」に以下のように記載されている。

ファシリテーションとは集団がもつ知的相互作用を促
進する働き。人が本来もっていた力を引き出し、相互
にかけ合わせることで増幅し、集団の力を最大限に高
めていく。

同資料では、ファシリテーション能力が特に発揮される
主な場面として、「教師同士の相互作用」「教師と子供の相
互作用」「子供同士の相互作用」の三つが示されている。中
でも「教師と子供の相互作用」「子供同士の相互作用」のう
ちの授業実践に関しては、『主体的・対話的で深い学び』
の実現に向けた授業改善を行い、子供同士の考えをつなぎ、
子供とともに創造する授業実践」が示されている。

「子供同士の考えをつなぎ」「子供とともに創造する」と

いった言葉からは、教師がリードして授業を展開していくのではなく、教師は学習課題の解決に向けた追究を進める学習者同士の発言の仲介役となったり、学習者と共に課題解決に向かったりする役割を果たす存在であると解釈できる。そう考えると、課題解決に向け働かせていく思考も、学習者に任せられるという受け止めができる。このように、課題解決に向けた営みを学習者に任せ、教師は指導者としての立場から一歩後退することは、冒頭で述べた読解方略をもっている学習者とそうではない学習者のように、学習の達成度に関し、個人差が大きく出るであろうという懸念を生む。この懸念を払拭する点で、堀(2018)から示唆を得ることができる。堀は、議論を能率的に進めるための手立について次のように述べている(堀 2018p.150)。

すべての問題をゼロから考えるのは大仕事です。あらかじめ「こう考えれば分かりやすい」「こう考えると答えが出しやすい」というものが分かっていたら大いに助かります。ビジネス・フレームワークを使えば、個人や集団の思考が加速され、スピーディーな問題解決や意思決定ができます。

そのうえで、堀は「ビジネス・フレームワーク」として、ベン図、ピラミッドチャート、フローチャート等の思考ツールを例示している。

堀の考え方は、ファシリテーションとは、放任するのではなく、参加者に思考の見通しをもたせたうえで進めていくということであることがわかる。

このような堀の考え方は特異なものではないのか、他の文献からも探してみる。

Adam Kahen は「すべてのファシリテーションで取り組まなければならない5つの問い」として以下5点を述べている(Adam Kahene 2023 pp.96-97)。

- 1 私たちの状況をどのように捉えるか
- 2 成功をどのように定義するか
- 3 現在地から目的地までどのような道筋をとるか
- 4 誰が何をするかをどのように決めるか
- 5 自分の役割をどのように理解するか

Adam Kahen が述べる「3 現在地から目的地までどのような道筋をとるか」は堀の挙げる「ビジネス・フレームワーク」と類似した役割を担うものだと言えるだろう。

石川ら(2022)は、授業デザインとして次の五つの段階からなる「プログラムデザイン」を示している(石川ら

2022p.63)。

- ① 学びのゴールと価値のインストラクションを共有
- ② 全体の流れ(見通し)と進め方、評価基準の共有
- ③ 活動とドキドキワクワクのチャレンジ
- ④ 観察とカンファランス、レクチャーの繰り返し
- ⑤ 学びの成果の共有と価値のフィードバック
- ⑥ 振り返り

石川らも「② 全体の流れ(見通し)と進め方、評価基準の共有」を挙げていることから、ファシリテーションを行う上で、活動の見通しをもつ段階が必要とされていることが分かる。ただ、見通しの内実としては、堀が思考ツールの活用で代表されるように「考え方の見通し」を示しているのに対し、Adam Kahen、石川らは「道筋」「全体の流れ」という言葉から、「見通し」の意味を「活動の順序の見通し」として捉えていることが伺える。

2.2 クリエイティブ・ラーニング

ファシリテーションは、「子供同士の考えをつなぎ」「子供とともに創造する」といったように学習者の活動の自由度を高め、教師も学習者とともに学ぶ方法であった。同時に、活動の順序や考え方の「見通し」は共有することも示されていた。

学習者の自由度をさらに高めたものとして「クリエイティブ・ラーニング」がある。井庭はこれから到来する社会を「創造社会」(井庭 2019p.8) すなわち「『創造』『つくる』ことが人々の関心や生活における中心的な関心となる時代」(井庭 2019p.8)とし、求められる学びとして、「つくるなかで学びを深める学び方である」(井庭 2019p.12) クリエイティブ・ラーニングを提起している。そこで求められる教師像を井庭らは「ジェネレーター」(井庭ら 2019p.387)と位置付けている。ここで挙げられているジェネレーターとは井庭らによると「プロジェクトやチームなどに自ら参加し創造実践に加わり、かつ、周囲の人のアイディアの生成や発見の連鎖を支えるような人」(井庭ら 2019p.387)と説明されている。また井庭らは次のようにも述べている(井庭ら 2019p.387)。

ジェネレーターは外から創造実践を支援するのではなく、その活動・プロジェクトの内側に入って活動しま

す。教育の場面でいうと、学生たちのグループに対して、その外側から何かアドバイスや指導をするのではなく、プロジェクト・メンバーの一員として参加しつつ、全体がうまく回っていくように促したり支援したりするのです。

ここでは、ジェネレーターは指導者としての存在というよりも、学習の進行については関与するが、学習者と共に学ぶ存在として位置付けられているように見える。しかし、創造的な活動を展開していく場合、学習者に任せておけば、価値のある新たなものは生まれるのであろうか。確かに課題解決方略を持ち合わせていたり、組み合わせていったりする学習者の中には創造的な活動を展開する者はいるだろうが、教室の中の全員が創造的な活動を展開することができるかという保証はない。また、実践する教師側にとっては、一人一人レベルの違う学習者の創造的な活動を支えていくことに対する困難が生ずることも懸念される。

このことを解消するものとして挙げられているものが「パターン・ランゲージ」である。井庭はパターン・ランゲージについて次のように説明している(井庭 2019p.161)。

ジェネレーターとしての教師に求められるのは、これまでと異なるだけでなく、かなり複雑度が上がり、より難しい役割を担うことになる。しかしながら、心配は無用である。創造的な学びと教育には、それを支援する強力なツール(道具)がある。創造的実践を支援する「パターン・ランゲージ」である。

井庭は続けて以下のように述べている(井庭 2019p.161)。

パターン・ランゲージは、実践におけるよいやり方の経験則を言語化したものである。よい実践に潜む共通「パターン」を「ランゲージ」(言語)化するため、パターン・ランゲージと呼ばれている。

つまり、パターン・ランゲージとは、活動を展開していくためのいわば「手掛かり」であることが分かる。井庭が挙げているパターン・ランゲージの具体をプレゼンテーション・パターン(創造的プレゼンテーションのパターランゲージ)から2例挙げる(井庭 2019p.209)。

7.メリハリ 語りや表現において、強弱やスピードを工夫し、重要な部分を繰り返したりして抑揚をつける。
13.イメージの架け橋 喩えや具体例を交えて聞き手が理解しやすいように表現する。

これらを見ると、パターン・ランゲージは課題解決の見

通しという点での具体性の高さが印象に残る。

岩瀬はパターン・ランゲージの効果について以下のように説明している(岩瀬 2019p.397)。

各自が自分で経験を積んで伸びてくればいいのだけれど、それだけでは伸び悩んだり、壁にぶつかったりして、進めなくなる場合があるので、「実はこんなことをやっている人がいるよ」というちょっとしたコツを共有することで、「なるほど!やってみよう!」と思うようになる。こうして、視野が広がったり、実践のイメージが湧いたりして、「これをやってみたい」「やってみようかな」と思うきっかけになる。それを可能にしてくれるメディアが、パターン・ランゲージなのです。

学習者の創造的な活動に重点を置くクリエイティブ・ラーニングにおいては、学習者が自らの既有知識や経験を併せて、新たな価値のあるものを生み出していくために、「実践におけるよいやり方の経験則を言語化した」いわゆる「活動の手引き」を見通しとして活用しているということがわかる。

2.3 自由進度学習

創刊後50年以上が経つ『教育科学国語教育』(明治図書出版)10月号の特集題は「どうつくる?教師のいない授業」である。その中で守屋は、現行学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の理念に基づく考えとして以下のように述べている(守屋 2023p.6)。

大正自由教育以来のわが国の学校教育の歴史は、子どもの主体的な学びを重視する方向性と、決められた教育内容を着実に習得させようとする方向性がせめぎ合っており、その両極を行ったり来たりしてきたと言えるが、しかし近年は明らかに子どもの主体的な学びを重視する方向に向かっているのである。

「子どもの主体的な学び」を重視する考え方により、「教師のいない授業」への移行が求められていることが示されている。

「子どもの主体的な学び」を重視する教育方法の例としてここでは自由進度学習を取り上げる。蓑手は自由進度学習を以下のように説明している(蓑手 2021p.42)。

自由進度学習とは、その名のとおり、授業の進度を、学習者が自分で自由に決められる自己調整学習の一つ

の手法です。

その方法を竹内は次のように示している(竹内 2022p.21)

自由進度学習の大きな流れは①「ガイダンス」②「計画」③「追求(ママ)」④「まとめ」と4つの段階に分かれている。

学習者は、単元のはじめのガイダンスで単元全体の目標や学習課題を理解する。次に、各自で学習計画を立てた後に、基本的には一人で追求していく。その後協働追究へと移行するという流れである。

学習者の主体的な学び、つまり、自ら進んで、見通しをもって学習を進めていくことの実現のために理想的な方法に見える。一方、学習者に活動を委ねることで、やはり学習内容を確実に獲得できるのかという懸念が生ずる。

守屋は次のように述べている(守屋 2023p.7)。

単に子どもたちに授業を丸投げしてしまうのであればそれは「放っておく教育」であり、主体的に学ぶ子どもを育てないという弊害が生じ、失敗に終わるだろうことが予想される。

学習課題の解決の見通しをもち、自力で課題解決を進めていく学習者にとっては、個人追究の時間が長く保証されることで、高い達成度を期待することができる。一方で、学習課題の解決方法の見通しをもつことができず、学習課題の解決をすることが困難な状況になる学習者は、与えられた「自由」な時間を持て余すことになり、結果的に学級内の学力差は拡大し、自力で学習を進めることが困難な学習者の学びに対する自信や意欲は薄れていくのではないかと懸念される。

ここで指摘した「学習課題解決の見通し」に関わって、竹内は次のように述べている(竹内 2022p.21)。

「学習の手引き」をもとに単元全体の流れの見通しをもたせる。チェックの内容や、まとめの方法など具体的な活動のめあてなどを知らせる。

自由進度学習では学習者を放っておくのではなく、学習の手引きにより活動の見通しをもたせる手立てを打っていることがわかる。

那須は、学習の手引きに関わって、以下のように述べている(那須 2023p.35)。

学習の手引きにはさまざまなスタイルがあるが、典型的には、学習のめあて、学習内容、標準的な時間数、

多くは問いかけの形で書かれた単元の導入に当たる短い文章、基本的な学習の流れ、教科書の該当するページや利用可能な学習材・学習機会に関する情報がわかりやすくコンパクトに記されている学習の手引きに盛り込まれた情報は、通常の単元指導案とほぼ同じである。子どもに指導案を渡してしまおうというのが、手引きの発想にほかならない。

実際に竹内が示している6年理科「てこのはたらき」での「学習の手引き」の項目や内容は以下のようにになっている(竹内 2022p.24)。

まず目標時間数が8時間と示されたうえで、「目標」が学習段階に応じ『てこ』や『てこ』を利用した道具について調べる』のように示されている。次いで「学習の流れ」が示されている。「学習内容」で「力点や作用点の位置を変えるとどうなるかを調べる」といった活動内容が示され、「教科書」の該当ページが「P74~75」と示され、学習者が実験結果や考察等を書き込むワークシートが「学習カード」と示されている。学習者は「学習の手引き」に書かれている学習の流れを確認し、計画表を作成し、学習カードにある問いや指示を受け、活動していく流れとなっている。

このように「学習の手引き」で、学習段階に沿って活動の概略を示し、参照する教科書のページを示すとともに、それぞれの段階で行う活動の具体を提示していくことは、学習者が単元全体の学習内容を概観し、それぞれの学習段階での活動を展開していくために功を奏していることが推測される。

2.4 「見通し」に関する懸念

ファシリテーション、クリエイティブ・ラーニング、自由進度学習といった学習者の主体的な学習への取り組みを促す学習にも「見通し」をもつ段階はあった。

本稿で最初に取り上げたファシリテーションでは、活動の順序の見通しだけではなく、「ビジネス・フレームワーク」のような考え方の見通しまでが「見通し」の範疇にあることがわかった。クリエイティブ・ラーニングのパターン・ランゲージからは活動の方法、自由進度学習の学習の手引きからは活動内容の具体が見通しとして見えてくる。一方でパターン・ランゲージや、学習の手引きからは課題解決のための考え方は鮮明には見えてこない。

確かに、学習課題を解決していくためのポイントや、具体的な活動内容が明示されれば、活動が展開され、学習課題が解決される可能性は高い。しかし、学習課題を解決するための見方・考え方を獲得することにつながるかどうかは危うい。学習者が自ら働かせている認知スキルを自覚することなく活動を展開した場合、たとえ活動が活発になり、学習課題を解決できたとしても、スキルの働かせ方が自覚できていなければ、そのスキルを次に会う同様の課題の解決の際に意識的に働かせていくことは難しい。やはり、見通しを共有する段階では、活動の進め方としての見通しばかりではなく、考え方の見通しが必要であろう。

では、見通しのもたせ方はどのようにしたらよいか。ファシリテーションのビジネス・フレーム、クリエイティブ・ラーニングのパターン・ランゲージ、自由進度学習の学習の手引きに共通していることは、準備した「見通し」を学習者に共有させていることである。

学習課題が設定され、その解決に向けた意識をもった学習者にとって、どのようなことに注意をすればよいかや、どのように進めたら良いかが示されている場合、課題は解決することができるであろう。しかし、課題を解決する力を付けることは可能だろうか。課題解決に向かっているとき、ヒントが示されてしまうことによって、かえって課題解決をする力の育成を阻害してしまうのではないかという懸念が生じる。

3 課題解決力を付けるための「見通し」

3.1 OECD Education2030 プロジェクト

「考え方の見通し」の設定「学習者と共につくる見通し」に関する手掛かりを得るためにまずOECD Education2030 プロジェクトの内容を見ていく。

白井(2020)によると、急激な社会的変化やAIの発達、移民の増加のため、OECDは1997年~2003年までのDeSeCoプロジェクトにおいて示されていた三つのキー・コンピテンシー「異質な集団で交流する」「自律的に活動する」「相互作用的に道具を用いる」を「新たな価値を想像する力」「対立やジレンマに対処する力」「責任ある行動をとる力」のように変更し、いわば「学びの羅針盤」となる「ラーニング・コンパス」を示している(白井 2020pp.68-75)。

白井によると、OECDはこのラーニング・コンパスにおける中核的な概念をエージェンシーとしているとされる。エージェンシーとは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」(白井 2020p.79)である。エージェンシーを備えるための「OECD学習の枠組み 2030」(白井 2020p.73)には、学習の構成要素が以下のように示されている。

知識

教科の知識

教科横断的な知識

エピステミックな知識

手続的知識

スキル

認知的・メタ認知的スキル

社会・情動的スキル

身体・実用的スキル

態度及び価値観

個人の態度及び価値観

地域の態度及び価値観

社会全体の態度及び価値観

グローバルな態度及び価値観

ここで注目したい要素がある。それは「エピステミックな知識」である。白井によれば、エピステミックな知識は「各学問分野の専門的知見を有する実践家が、どのように仕事をしたり、思考したりするのかということについての理解」(白井 2020p.112)とされる。白井は「見方・考え方」の英訳が「Discipline-based epistemological approach」(白井 2020p.115)であることから「『エピステミックな知識』は、ラーニング・コンパスにおいては『知識』の一類型とされているが、『見方・考え方』と内容的にほぼ重なる」(白井 2020p.115)とも述べている。

エピステミックな知識を、学習の見通しとして設定した例を挙げる。中学校国語科1年の教材である「少年の日の思い出」(東京書籍)を授業する際、自分で収集したチョウをすべて潰す中心人物「僕」の心情を解釈する活動について述べる。このとき、見方として「行動描写」、考え方として「比較」を設定する。そうすることにより、「僕」の自己嫌悪等の心情を解釈することができる。このように、エピステミックな知識、すなわち見方・考え方を働かせることにより、学習課題を解決することと共に、課題解決の力も

育成することにつながる。ここまで述べたように見通しには学習活動全体を示す、活動のヒントを示す等様々な側面があるが、「エピステミックな知識」を「考え方の見通し」として設定することの確かさを裏付けるものとして「OECD学習の枠組み 2030」を位置付けることができる。

3.2 自己調整学習

「考え方の見通し」を設定する授業デザインの手掛かりとして自己調整学習を挙げる。

Stephen M Tonks らは自己調整の段階と対応する読解指導である CORI(Concept Oriental Reading Instruction：概念志向型読解指導)について以下のように述べている (Stephen M Tonks ら 2014p.138)。ここでは、自己調整学習の見通し-行動-振り返りの過程が予見の段階-行動/意思のコントロール-自己内省の語で表されている。

予見の段階

質問する(学習者が学習目標を立てるのを助ける)
 すべての学習者が概念的テーマにつながるために知識獲得の目標(knowledge goal)を立てる
教師のお手本によって特定の文章を理解するための目標を示す
方略指導によって読解の自己効力感を高める
 読解を行う前の実世界での体験によって興味を高める

行動/意思のコントロール

概念的知識を獲得するために読む
 理解を促進するために読解方略を用いる
 動機付けを支援する(自立の支援、文章に関する興味)ことで学習者の内発的動機付けと読解中の興味を支える

自己内省

学習者は自分たちの学習を評価するために毎週の「ガイド質問」に答える
 学習者は困難なプロジェクトを完結させることで満足感を得る
 (下線は稿者による)

学習課題と課題解決の見通しを設定する「予見の段階」に着目する。

学習者は、教師のお手本を通して、方略がいかに理解を

助けるかを知り、自分で取り組みたい方略を使って読解していく。ここから、方略を使っていく前に、教師モデルを見ることにより、具体的な活動イメージを掴む方法のよさがわかる。

一方で、CORI で示されている方略、すなわち考え方の見通しもやはり、これまで取り上げてきたクリエイティブ・ラーニング等と同様、教師側で準備することとなっている。

3.3 責任の移行モデル

CORI では、学習者が方略を理解していくために「教師のお手本」というモデル活動を行っていた。モデル活動を積極的に取り入れた授業デザインとして「責任の移行モデル」(Fisher ら 2017)がある。Fisher らは責任の移行(gradual release of responsibility)という指導の枠組みは「認知的な負荷を意図的に、見本を示す教師から、教師と生徒が責任を共有する段階へ、さらに生徒の個別的学習と応用段階へと徐々に移していく」(Fisher ら 2017p.5)のものであるとしている。その上で、Fisher らは責任の移行モデルを「焦点を絞った指導」「教師がガイドする指導」「協働学習」「個別学習」の四つの枠組みで示している(Fisher ら 2017p.8)。このうち、「協働学習」「個別学習」は学習者による追究が行われている状態である。本稿では主に授業の導入段階で行われる「焦点を絞った指導」「教師がガイドする指導」についてみていく。

Fisher らは焦点を絞った指導を次のように説明している (Fisher ら 2017p.11)。

焦点を絞った指導の段階では、目的を設定することに加えて、優れた読み手、書き手、考え手が扱っている内容について、どのように情報を加工しているのかという見本を生徒に提供します。

Fisher らは「見本」の具体として、直接的な説明、実際に見本を示すこと、考え聞かせ(教師が問題を解いているとき、指示を理解するとき、文章を読んでいるときなどに、頭の中で考えていることを実際に口に出して子どもが分かるようにする)を示している(Fisher ら 2017p.11)。焦点を絞った指導では、課題解決をするために必要な考え方を示した活動モデルを示すことがわかる。

考え聞かせについて Fisher らは更に次の五つのポイントを示している (Fisher ら 2017p.55)。

- ① 考え聞かせの焦点は短めにする
- ② 考え聞かせをするときは、自分自身の思考の過程に注意を払う
- ③ 考え聞かせをするときは、自分の考えを口に出して言う
- ④ 自分がその道の専門家であるかのように考える
- ⑤ 自分の認識とメタ認知のプロセスに名前を付ける

この中で、④は「エピステミックな知識」を使って思考する、つまり見方・考え方を働かせることと同様である。

以上のことから、焦点を絞った指導は見本を見せることが中心であり、その際の見本は、見方・考え方を働かせたものになることがわかる。

次に「教師がガイドする指導」である。Fisherらは教師がガイドする指導の位置付けを「責任の移行モデルにおける『教師がガイドする指導』の段階は考える負担が教師から生徒に移行し始める段階となります。この段階では、新しい状況で学んだスキルや方法を使いこなすことに挑戦する生徒のペースに合わせて、教師が後を追いかけるものになります」(Fisherら2017p.71)としている。

また、教師がガイドする指導の段階で、教師は「質問する」「ヒントを与える」「指示をする」ことによって、課題解決の足場づくりをする。「質問する」ことは、学習者の未知と既知を明らかにするために行う。「ヒント」は、「学習者がしているスキルや方法を一時的に忘れたときに、やるべきことができるように促すための刺激を与えたり、思い起こさせるもの」である。「指示」は、学習者に気付かせたいことがある場合に、視覚、言葉、身振り、環境(掲示物等)らにより行うと述べられている(Fisherら2017pp.74-82)。

教師がガイドする学習には、この他に「生徒の考え聞かせ」がある。「生徒の考え聞かせ」は、「生徒が文章を読んだり活動をしたりするとき、間を取りながら自分が考えていることを説明する」(Fisherら2017p.95)とされる。考え聞かせは焦点を絞った指導の際に教師が行うものとして挙げられていたが、その真の目的をFisherらは「生徒が新しい概念を学んだり理解したりする際、自分の思考プロセスが表現できるように準備するところにある」(Fisherら2017p.95)としている。

Fisherらの「焦点を絞った指導」「教師がガイドする指導」について概観してきた。焦点を絞った指導は、CORIと同

様に、教師が見本を示すことが中心であった。これに対して、教師がガイドする指導は、「質問する」「ヒントを与える」「指示をする」、更には「生徒の考え聞かせ」があった。これらは、教師から示すのではなく、学習者から引き出したり、気付かせたりすることを中心とするものであった。

学習者に課題解決の力を付けるために考え方の見通しを設定する場合、教師がガイドする指導で見られた学習者本位の指導は大きな手掛かりとなる。

4 課題解決力につながる「考え方の見通し」

4.1 課題解決力をつけるための見通し

ここまで調べたことをもとに、課題解決力をつけるための見通しについてまとめる。

まず、見通しの内容としては、「活動の手順」と、「考え方」の二者があることがわかった。次いで見通しの共有の仕方として以下の方法があることがわかった。様々な授業デザインで共通しているのは教師により「見本を示すこと」であった。他には、主に責任の移行モデルの「教師がガイドする指導」を参考にすると、考え方の「見通しに気付かせる」というものがあった。市川は認知方略の評価を行う方法として「授業では『どうやって解いたら良いかな?』『最初に何をしたらいいですか?』など、問題状況に対して、どういう方略を採用するかを口頭や文章で表現させてもよいでしょう」(市川2019p.52)と尋ねることを述べているが、授業の導入で認知方略を問い、考え方の見通しをもたせることは、当該の授業での課題解決に必要な考え方を想起することができるとともに、その考え方を働かせて課題解決をし、有用観をもつことで、次に類似の課題と直面したときに同様の考え方を働かせていくことにつながるだろう。

Brian J Reiserは「足場かけの目的は、能動的な問題解決への学習者の参加のバランスをとりつつ、熟達化と自信の両方を醸成し、落ち込んだり失敗したときの動機づけや認知的なコストを最小限に抑えることである」(Brian J Reiser 2018p.38)と述べているが、考え方の見通しの共有の仕方と、その後の追究の質は密接に関係している。考え方の見通しが学習者に明確にもてていけば、当該の学習者は円滑に課題解決を進めていくことができるだろう。一方、考え

方の見通しが不鮮明であれば、課題解決を進めていくことは困難になる。従って、教師は、学習者が現在持ち合わせている、学習課題を解決していくための考え方の習熟度について理解した上で、考え方の見通しの共有の仕方を吟味していく必要がある。

以上述べてきたことをもとに、学習課題を共有した後の考え方の見通しの共有の仕方について4例を示す。

- ① 教師から考え方の見通しを提示する
- ② 教師から考え方の見通しを提示した後、モデル活動を行う
- ③ 教師と共にモデル活動を行い、考え方の見通しに気付かせる
- ④ 教師から学習者に尋ねることにより考え方の見通しを引き出す

①は、パターン・ランゲージ、学習の手引きの方法と同一線上にある。当該の課題を解決するために最適であると教師が認識する考え方を学習者に提示するものである。

しかし、それでは、学習者によって、考え方の見通しの働かせ方の理解に差が生じる。誰もが考え方の見通しを働かせていくためには、各授業デザインにも見られた「見本」を活用し、活動イメージを掴むことが効果的である。本稿で取り上げた授業デザインでの見本は教師によるものであった。しかし、学習者自身が、一斉指導の中で考え方の見通しを働かせた活動を体験することも活動イメージを掴むという点では、見本であることに他ならない。そこに②の方法の意義が生まれる。

ここまでは教師から考え方の見通しの提示を行うものである。学習者にとっては、考え方の見通しが掴めれば学習課題を解決していくことは迷いなく行うことができる。また、追究の質も上がる。

しかし、①②での考え方の見通しは教師から与えられるものである。そうなると、考え方の見通しをもつ中で、課題解決力を学習者に付けることは困難になる。そこで考えられるのが③の方法である。まず、学習者は教師と共に課題解決のためのモデル活動を行う。モデル活動を行って見た後に、どんなところに着目し、どのように考えたのかを振り返る。教師は、学習者からの振り返りをまとめて考え方の見通しとして設定する。学習者は一度考え方の見通しを使ってみることで、課題解決の方法がイメージできる。また、活動した際に働かせた考え方を学習者に問い整理し

ていくことで、考え方の見通しの言葉を学習者の目線からの言葉とすることができる。更に、モデル活動を通して実際に課題解決をした考え方をメタ認知させることで、課題解決のための考え方を認識させることにつながる。そして、見出した考え方の見通しを働かせて、本時の学習課題の解決のための追究をしていくことで、考え方そのものの獲得につなげることができる。

既にもっている考え方を引き出す場合に用いることができるものが④である。これには二つの場合がある。一つは、単元内、或いは当該学年内において共通に学んだ既習事項としての考え方を引き出すものである。二つは、冒頭の秋田の論考から伺えるように、方略を獲得している学習者とそうではない学習者が混在している場合である。前者の場合には、当該の単元で学習してきている考え方が本時でも働かせることができるという見通しをもてれば、授業で学んでいる考え方の有用感を持ち、一層働かせたい、考え方を確実に得たいという意欲につながるだろう。後者の場合には、特に方略を獲得していた学習者にとっては方略の活用場を得ることとなり、更にその方略の効果を強く意識することができる。

John Hattie らは「先行オーガナイザーは、学習者が学習プロセスにおいて了解していた学習者としての自身の役割が受け身の姿勢から、自ら行動し自己責任に向かうよう変化することを意味する」(John Hattie, Klaus Zierer 2021p.101)と述べているが、教師が学習者から課題解決の見通しを引き出すことによって、学習者にとっては知識として保存されていた考え方を課題解決のための思考方略として働かせることとなり、課題解決の力の獲得につながるとともに、学習意欲の高まりにもつながることがわかる。

4.2 国語科「読むこと」領域で、課題解決力を付けるための見通しを考えるための障壁

今節では、考え方の見通しの共有の仕方について示した四つの方法を国語科「読むこと」領域での授業に当てはめたい。しかし、現状では、二つの点で障壁がある。一つは考え方の見通しの具体となるものが乏しいことである。現行学習指導要領では、〔知識及び技能〕の指導事項(2)として情報の扱い方に関する事項が設けられている。その中で

は「比較」「分類」といった概念的思考が取り上げられている。しかし、取り上げられている概念的思考は「比較」「分類」「原因と結果」「具体と抽象」のみである。二つは、授業デザインをする際、そもそも課題解決のための見通しをもつという発想への欠如である。「教育科学国語教育」での2023年6月号における特集題は「言葉による見方・考え方を鍛える学習課題 120」である。これまで述べてきたように、見方・考え方を核とする課題解決の力を付けていくためには、「学習課題」を解決するための「考え方の見通し」をもつことが必須である。「学習課題」を取り上げるとともに、「考え方の見通し」も併せることが必要である。

5 終わりに

本稿では、複数の授業デザインを取り上げ、その中から取り出した追究の見通しを整理することにより、考える力を付けるための四つの見通しの共有の仕方の提案を行うことができた。一方で、国語科においては、そもそも考え方のバリエーションとして示されているものが少ないこと、また、そもそも課題解決のための「見通し」をもつという発想が欠落しているのではないかという課題が見えてきた。Stephen M Tonks らは「メタ認知的方略使用のお手本を示して自己調整プロセスを教える教師とともに学んだ学習者の方がより自己調整学習的なプロセスを用いる傾向にある」(Stephen M Tonks ら 2014p.139)と述べている。

「より VUCA な時代」に生きる学習者のために、国語科における考え方を具体化し、学習課題解決のための見通しを学習者の状況により工夫できるような授業を行える教師の育成が求められている。

引用文献

- 秋田喜代美(2008) 「文章の理解におけるメタ認知」 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』 北大路書房
- 阿部昇 (2019) 『物語・小説「読み」の授業のための教材研究』 明治図書
- 石川晋、ちよんせいこ(2022) 『国語ファシリテーション』 フォーラムA
- 市川尚(2019) 「評価をデザインする」 『教育の方法と技

- 術 主体的・対話的で深い学びをつくるインストラクショナルデザイン』 北大路書房
- 岩瀬直樹、井庭崇(2019) 「自ら学ぶ学級をつくる」 『クリエイティブ・ラーニング』 慶應義塾大学出版会
- 井庭崇(2019) 「プロローグ」 『構成主義の学びと創造』 『クリエイティブ・ラーニング』 慶應義塾大学出版会
- 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
- 竹内淑子他(2022) 『教科の一人学び「自由進度学習」の考え方・進め方』 黎明書房
- 中央教育審議会(2021) 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～答申』
- 中央教育審議会(2020) 『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会 (第3回)・更新制小委員会 (第4回) 資料』
- 那須正裕(2023) 「多様性に正対し、自立した学習者を育む教育の創造」 『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』 北大路書房
- 堀公俊(2018) 『ファシリテーション入門(第2版)』 日本経済新聞出版社
- 蓑手章吾(2021) 『自由進度学習のはじめ方』 学陽書房
- 守屋淳(2023) 「歴史から紐解く『教師のいらない』授業」 『教育科学国語教育』 第65巻10号 p.4
- 文部科学省(2017) 「小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説国語編」
- Adam Kahene(2023) 『共に変容するファシリテーション』 英治出版
- Brian J Reiser(2018) 「足場かけ」 『学習科学ハンドブック第二版 第1巻-基礎/方法編』 北大路書房
- Douglas Fisher&Nancy Frey(2017) 『学びの責任は誰にあるのか』 新評論
- John Hattie, Klaus Zierer (2021) 『教師のための教育効果を高めるマインドフレーム-可視化された授業づくり10の秘訣』 北大路書房
- Stephen M Tonks&Ana Taboata(2014) 「自己調整学習と読解指導」 『自己調整学習ハンドブック』 北大路書房