

パターンランゲージを用いた

国語科授業デザイン研究についての検討

富安 慎 吾

一 研究の目的と方法

本研究は、国語科教育における授業デザインの知見について、教員間において共有し、創発的に発展させていくしかけをどのように作っていくかという問題に取り組むものである。

以下では、まず現在の国語科教育における授業デザインの課題について検討した上で、その課題を解決するための試みとして、「パターンランゲージ」を用いた授業デザインの方法を提案し、その実効性について検証する。

二 現在の国語科教育における授業デザインの課題

二の一 授業デザインの6つの構成要素

授業デザインの議論としては、藤岡完治による「授業デザインの6つの構成要素」の提案が知られている。

- A ねがい
- B 目標
- C 学習者の実態
- D 教材の研究
- E 教授方略
- F 学習環境・条件

(藤岡完治[1994]p.44より)

目黒悟[2012]は、この6つの構成要素にもとづく授業デザインについて、各構成要素を明確にした上で、それぞれの要素間の関連について十分に検討した授業デザインを行うことの重要性を指摘している。

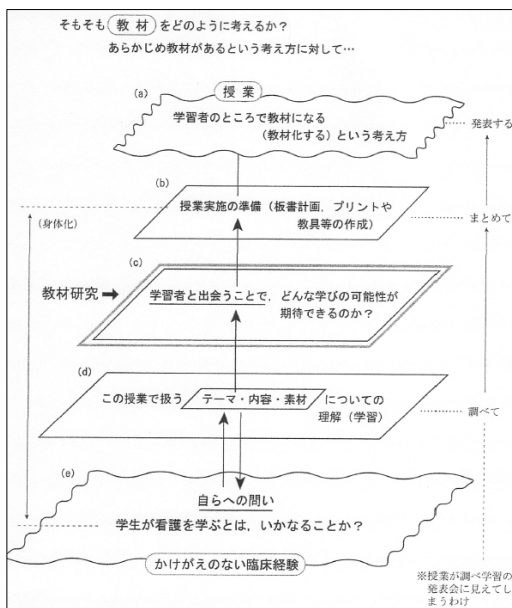
このとき、特に陥りやすい誤りとして述べられているのが、次の「D 教材の研究」についての誤りである。目黒は次頁の図を示した上で次のように述べている。

多くの先生方がこれまで考えてきた「教材研究」というのは、この図でいうと、下から2番目の(d)の部分ではないかと思えます。もちろん、授業を行う以上は、学習者に嘘を教えるわけにはいきませんし、自分の知識の確認も含めて、教科書や資料、文献などを「調べて」「この授業で扱うテーマ・内容・素材についての理解(学習)」を十分に深めておくことも大切です。

けれども、そこから一足飛びに(b)授業実施の準備のところに移って、さらに(a)授業を行うだけなら、授業は形骸化した調べ学習の発表会のように見えちゃいます。(中略)

(d)に示した「この授業で扱うテーマ・内容・素材についての理解(学習)」をおろそかにすることはできませんが、(c)のところを示してあるように、この授業で扱うテーマ・内容・素材が「学習者と出会うことで、どんな学びの可能性が期待できるのか?」を、あらかじめ十分に吟味しておくことが大切になってきます。あえて「教材研究」ということばを使うなら、(d)ではなく、この(c)のところが教材研究なのです。(pp. 64-66)

目黒が指摘するのは、(d)において検討された「B目標」が、すぐに(b)へと接続されてしまい(活動として組織されてしまい)、そこに学習者にとって、「ど



んな学びの可能性が期待できるのか?」という学びの文脈が組織されていないことが多い、ということである。国語科教育においてこの問題を考えたとき、目黒の指摘する点に加え、そもそも「B目標」自体が不明瞭な場合があるという点も指摘できる。以下では、この二点の問題を、国語科教育における課題としてとらえ、検討してみたい。

二の二 国語科教育における二点の課題

まず、課題の一つ目として、「B目標」自体が不明

瞭になりがちであることについて考えてみよう。

「B 目標」とは、「A ねがい」がその授業や単元全体での向かうべき方向を示すのに対し、「授業をとおして学生にどんなことが学ばれたり経験されたりするのか、具体的な内容を表したもの」(目黒[2011]p.6)である。あくまでも「具体的な」ものであることに注意したい。

国語科教育における「B 目標」についての取り組みとしては、たとえば白石範孝[2009]の述べるような、「用語、方法、原理・原則」を教える≡明確化するという主張がみられる。

私は「用語を教える」べきだといつも言っています。他教科は用語を教えています。算数でも、平行四辺形というのはこういう原理・原則があるんだと。理科でも、二酸化炭素という難しい言葉が出てくるとその内容を教えますね。

もちろん、国語にも用語があります。文学用語、説明文用語、言語用語、さまざまな用語があるのに、この用語を教えていない。だから、表現が未熟になり、イメージと感覚だけの出し合いになってしまうのです。

二つ目は、「方法を教える」ことです。例えば、まさに先ほどの問題に出てきた要点や要約の指導です。国語の授業では、方法を教えていないことが多いので

すよ。「要点をまとめなさい」と簡単に言うんですが、要点をまとめる方法を知らないから、子どもたちは自分の感覚でとらえたいろいろな考えを出してくるのです。もし全員が方法を知っていたら、算数のように内容の頂点に向かっていける、収束する学習になるはずですよ。そして、共通の土俵の上に乗っかっていくんです。

三つ目は、「原理・原則を教える」ことです。国語には必ず決まりがあります。その原理・原則を教えないかなければなりません。例えば、詩を学習すると、イメージと感覚だけで「どんな感じがしますか?」「どんな様子が見えますか?」の問いに答えた授業になりがちです。その教材、その詩の内容は想像できるかもしれないけれども、他の作品へいったら見えてこない。その教材の中には原理・原則があるんです。例えば詩には「技法と効果」というものがあるわけですよ。(pp. 11-12)

白石の指摘する「用語、方法、原理・原則」について、国語科教育のこれまでの取り組みの中では、言語技術の検討など、明確化/系統化の試みが継続的に行われてきている。しかし、「文章の深層に至るための「方法」について、これまでほとんど体系化・系統化ができていなかった」(阿部昇[2010]p.6)など、それらがまだ不十分な状態であることの指摘も多い。

一方、課題の二つ目として、目黒の指摘に従うならば、このように不十分なところのある「B 目標」について、学びの文脈のないままに（学びの可能性が吟味されずに）、それを達成・習得する学習が行われがちなのではないか、という課題が存在していることが考えられる。

その課題があらわになっているのが、鶴田清司『2010』において示されている白石範孝の授業を検討するシンポジウムでの議論である。

白石氏の授業は、「読みの10の観点」を使って、個人で「確認する読み」をしたあとで、「逆思考の読み」（ぎやくよみ）で作品の本質（因果関係）を捉えること、そして、こうした読みの技術を活用していくことがねらいであった。（中略）

白石氏は、文学の読み方の習得と活用をめざすためには、基礎・基本となる知識や技術が明確でなければならず、そうしないと主張している。これには賛成である。ただし、そうした知識・技術（言語技術）が本当に自分のものになるためには、やはりそれを使って読むことの面白さ（知識や技術の有用性）を実感させるような学習体験を積み重ねていくことが何よりも必要である。

本時の授業で言えば、当日のシンポジウムでも述べたように、「逆思考の読み」よりも、教材の持ち味に合わせて、語り手やその語り方に着目した方がよかつ

たのではないだろうか。実際、「きつねのおきやくさま」の最大の面白さは、きつねの心が劇的に変化したこと（内容面）とならんで、語り手の語り口（形式面）にあるからだ。（中略）

なお塚田泰彦氏は、当日のシンポジウムで、「読みの10の観点」のような学習者の外側にある言語技術を一律に教えることに疑問を投げかけていた。例えば、中心人物がある事件をきっかけに変化して成長するという読み方を面白いと思う子どもばかりではない、むしろそれが子どもたちの学習を「硬直化」させ、学習意欲を損なう恐れがあるというわけである。ここには、系統学習に対抗する社会構成主義的な学習観がある。白石氏は、「教えるべき技術がないと授業が漠然としたものになる」と反論していた。

（pp. 149-150）

このシンポジウムで示されているのは、学びの文脈に即していないところで「用語、方法、原理・原則」を用いることの有効性に対する疑問である。目黒の議論を援用するならば、白石の授業では、明確な「B 目標」があったが、それが「学習者の実態」や「教材の研究」とは十分に接続されないままに言語活動へと結びついてしまっていたと考えられる。^{*1}

このように、国語科教育の授業デザインにおいては、そもそも「B 目標」が不明瞭だという課題と、その

「B 目標」が整備されたとしても、それが学びの文脈に位置づかない場合があるという課題があることを確認することができる。

これらの課題が、すべての実践においてみとめられるというわけではもちろんない。しかし、個々の実践が孤立しがちであり、学校単位で長期的に授業デザインの見を発展させていく試みが行いにくい現状を考えると、教員間において、「B 目標」について語り、「B 目標」と言語活動との接続について語るための「共通言語」を作り、課題を乗り越えていくことが必要だと考えられる。

三 必要とされる共通言語

それでは、私たちはいったいどのような共通言語を持ち、そこから、二つの課題を乗り越えた授業デザインを行っていくしかけを作りうるのだろうか。

前項において、学びの文脈に即していない「用語、方法、原理・原則」が、学習者にとって学ぶ意味のあるものになっていないのではないかと、ということを確認した。この理由について考える上では、認知心理学における学習の転移に関する知見が参考になる。

瀬尾美紀子・植坂友理・市川真一[2008]は、学習の転移を阻む原因として、使用する方略について、「有効性の認知」が不十分であることや「コスト感」の高さを指

摘したうえで、さらに「方略に関する適用条件の知識」の欠如を指摘している。

課題に応じて方略を選択することができるようになるためには、方略に関する適用条件の知識が必要となる。適用条件の知識とは、その方略が「いつ、どのような場面で有効であるか」に関する知識と考えられる。Schraw(1998)は、方略を使う条件を規定するこうした知識についても、メタ認知的知識の一部として分類している。Dufour-Jaiver(1987)は、図表をかきながら考えるという方略に関連して、「各種の図表がどのような場面で有効か」という適用条件の知識を獲得することの重要性を指摘している。その際、なぜその図表がその場面で有効かについての知識もあわせて獲得することが重要であると述べている。(p. 61)

「適用条件の知識」の必要性については、鶴田[2011]もまた、「宣言的知識」「手続的知識」とともに、次のように述べている。

第一に、なぜその知識が必要なのかを学習者に知らせることである。欧米における「説得文」では、最初に主張を述べ、次にその根拠や理由を示して、最後に主張を繰り返すというのが一般的なスタイルである。

これは確かに論理明快であり、様々な場面で使える知

識・技能である。子どもたちにも、こうした重点先行型の文章構成法が相手を説得するのに有効だということを実感させるようにしたい。そうすれば、それが「方略についての宣言的知識」（どんな方略か）として意識化・自覚化されるだろう。その際、そうでない文章（結論が不明確な文章）と比べることによって、その違いを考えるようにさせるとより効果的である（「対比事例」の活用）

第二に、そうした知識・技術の活用場面を多く設定することである（複数文脈・類似文脈の利用）。様々な機会に三部構成の文章を書くことを通して、「方略についての手続的知識」（方略をどう使うか）として意識化・自覚化させるとともに、自己の理解の程度や状況をモニタリングさせるようにしたい。その際、ポートフォリオなどを用いた「振り返り」によって、習得レベルを自己評価させるとより効果的である。

第三に、こうした文章構成法を機械的に適用するのではなく、目的・相手・状況・内容によって適切に使い分けていくことを学ぶことである。いつでも重点先行型の三部構成で書くとしたら不自然である。このようにして、書き方に関する知識（方略についての宣言的知識と手続的知識）の構造化を図るとともに、「方略についての条件的知識」（方略をいつ・なぜ使うのか）を身につけていくのである。（p.148）

これらの指摘に基づいて考えると、学びの文脈に即していない「用語、方法、原理・原則」を「機械的に適用する」だけでは、それらが「いつ、どのような場面で有効であるか」という知識（方略についての条件的知識）は、学習者には習得されないということになる。

授業デザインを行う上で必要なのは、学びの文脈の中で学習者が直面する問題を明確にし、それを解決するための方略の習得を「B 目標」として位置づけることである。

このとき、教師と学習者はともに直面している学びの文脈（問題状況）に潜在している問題の姿を顕在化させ（問題発見）、その解決のための方略を意識的に選び取る、あるいは、意図せずして使用した方略を事後的に振り返る必要がある（問題解決）。「機械的に適用する」作業には、このプロセスが欠けているのである。

このように考えると、国語科教育における二つの課題を解決するための共通言語のあり方がみえてくる。すなわち、国語科教育の授業デザインに資する共通言語は、方略（用語、方法、原理・原則）を、特定の問題状況における問題発見と問題解決とのつながりのなかで記述するものである必要がある。このことによって、方略について、「いつ・なぜ使うのか」と切り離すことなく語り、授業のデザインへと組み入れることが可能になるはずである。

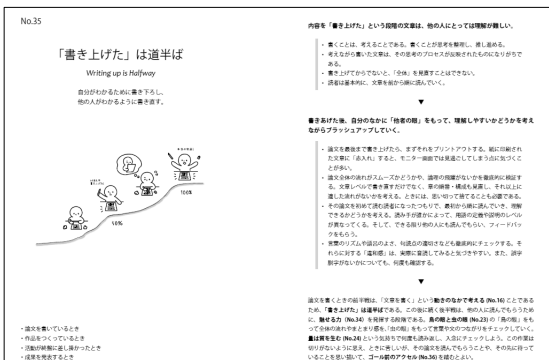
四 問題発見十問題解決のための共通言語としてのパターンランゲージ

それでは、そのような共通言語の姿はどのように想像できるのか。本稿ではこれをパターンランゲージにもとめてみたい。

パターンランゲージとは、もともととは、建築家のクリストファー・アレグザンダーによって「利用者と建築家の共通言語」（江渡浩一郎[2009] p.34）となるものとして考案された手法である。この手法は、ソフトウェアデザインの共通言語を創出するしかけへと転用された末に、現在では、教育を含む人間行為全般についての共通言語として記述されるものになっている。

『Learning Patterns』や『Presentation Patterns』を作成するプロジェクトを牽引し、パターンランゲージを軸とした様々な試みを展開している伊庭崇[2011]は、その性質を次のように説明している。

パターンランゲージは、ある領域に潜む《デザイン》の知を記述した言語である。ここでいう《デザイン》の知とは、「問題発見十問題解決の知」のことである。つまり、どのような「状況」でどのような「問題」が生じ、それをどう「解決」すればよいのかという知見・発想を記述したものが、パターンランゲージということになる。(p.115f)



内容を「書き上げた」という段階の図表は、他の人にとって理解が難しい。

- ・書き上げた、考えることである。書くことが思考を整理し、押し進める。
- ・書き上げたという文字は、その思考のプロセスが完成されたものになりやがて消える。
- ・書き上げたのではない。『書』を解するに過ぎない。
- ・問題は解決し、言葉が解かずに隠れている。

書き上げた後、自分の名を「傍書」をもって、理解しやうしやうぶを考へながらアラップアップしていく。

- ・書き上げた後で書き上げた。まず自分のアラップアップする。解は出されたが、次に誰かのために書く。その人の理解を助けるためにも書いていってほしい。
- ・書き上げた後で書き上げた。この場合は、書き上げたという文字は、問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。
- ・書き上げた後で書き上げた。この場合は、書き上げたという文字は、問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。

文字を書くときの動作は、「文字を書く」という動作の中で書き上げる(80%)のことである。つまり、「書き上げた」という文字は、問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。問題を解くためのヒントとして残す。

するか、ということも言語化し、全四〇のパターンの共通言語として示したものである。

『Learning Patterns』では、学びの支援のためにパターンランゲージを採用した理由について次のように述べられている。

パターン・ランゲージでは、デザインにおける多様な経験則をパターンという単位にまとめます。パターンには、デザインにおける「問題」と、その「解決」

伊庭を中心としたプロジェクトによって作成され、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス (SFC) 総合政策学部・環境情報学部において全学生に配布されている『Learning Patterns』は、特定の「状況」において、どのような「問題」が起こりやすく、それをどのように「解決」

の発想が一對となつて記述され、それに名前が付けられます。パターン・ランゲージの利用者には、自らの状況に応じてパターンを選び、そこに記述されている抽象的な解決方法を、自分なりに具体化して実践することが求められます。

パターン・ランゲージを記述・共有する意義は、大きく分けて二つあります。一つは、熟練者をもつ経験則を明文化しているので、初心者であっても、洗練されたやり方で問題解決ができるようになるという点です。もう一つは、デザインに関する共通の語彙（ボキヤブラリー）を提供するので、これまで指し示すことができなかった複雑な関係性について簡単に言及できるようになるといふ点です。（『Learning Patterns』p.12）

ここで重要なことは、記述されるのはあくまでも「抽象的な解決方法」であり、具体的な解決方法については、パターンの読み手が考えるべきものとされていることである。パターンランゲージは、ただハウトゥを記述したマニュアルとして設計されるのではなく、記述された「問題発見＋問題解決の知」に触発されて、創造的なデザインを行うことを支援し、媒介するための言語として設計されるのである。

このような性質を持つパターンランゲージは、教員間で、「B 目標」と言語活動との接続について語る（Ⅱ

その言語活動が、学習者にとつてどのような問題状況としてあらわれ、そこにどのような問題が発見され、どのような方略によつて解決できるのかを語る）ためのメディアとなりうると思えられる。

この仮説にしたがい、以下では、パターンランゲージの作成を経由した授業デザイン実践を行い、その有用性についての検討を行う。

五 パターンランゲージに基づく授業デザイン実践

五の一 実践の概要

授業デザインの実践として、科目「国語科コミュニケーション教育研究」（二〇一一年度前期、主に二年生を対象としている）において、パターンランゲージを作成し、それに基づいた授業デザインを行うという演習を行った。

当該の科目では、特に「話すこと・聞くこと」および「書くこと」の領域について、授業デザインを行う力をつけることを目的としている。科目の性質上、それぞれの領域について網羅的な知識を身につけるのではなく、特定の言語活動（今年度は「創作文」と「話し合い」）を取り上げ、授業デザインを実施することで、「話すこと・聞くこと」および「書くこと」の領域に関する学習観／授業観を更新することをねらいとしている。

大学二年生である学習者らは、中等教育における国語

科としては、「読むこと」の学習についての印象が強く、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」については、自身が中学生や高校生であったころの学習を想起しにくいという状況がある。

ここには、二つのクリアすべき課題がある。

- 1 「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域において、どのような「B 目標」を立てればよいのかをイメージしにくい。
- 2 「B 目標」をどのように授業デザインへとつなげればよいかかわからない。

演習では、パターンランゲージを実際に作成することを通して、特定の言語活動における経験知や暗黙知について記述したうえで、それを元に授業デザインを行っていく（実際に授業を行うわけではなく、指導計画の作成までを実施した）。

演習全体は次のような構成になっている。

- I 創作文の作成／話し合いの実施
- II 創作文／話し合いのパターンランゲージの作成
- III パターンランゲージを用いた授業デザインの実施

学習者は、まずIにおいて、実際の言語活動に取り組み、その中で自身が用いている方略についてメタ意識を

活性化させた。次に、IIにおいてグループで作成したパターンランゲージについて発表し、それについての質問や批判を受けた上で改善を行った。そして、最後にIIIにおいて改善したパターンに基づき授業デザインを行った。

作成するパターンは、各グループ三パターンとした。このため、今回の演習では、パターン間の系統性については考慮していない。

五の二 作成されたパターンの実際

次にあげるのが、実際に作成された「話し合い」における問題状況を解決するパターンの一例である。

「順位をつけよう！」	意見をもとめるとき
【状況】	意見が多くてまとまらない
【問題】	意見が多くてまとまらない
【因子】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話がずれる ・ 最も大事なことが何なのか明らかでない
【解決】	優先順位を決める
【具体案】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意見を分類する ・ 判断基準を決める

このパターンは、意見のまとめを行う【状況】で起こりやすい「意見が多くてまとまらない」という【問題】

に対し、「優先順位を決める」という【解決】を示すものである。【因子】は【問題】の原因として記述され、【具体案】は【解決】を具体化したものとして記述されている。

このパターンについて発表したとき、他のグループに所属する学習者からは、「解決」にあげた「優先順位を決める」という方略について、次のような意見がみられた。

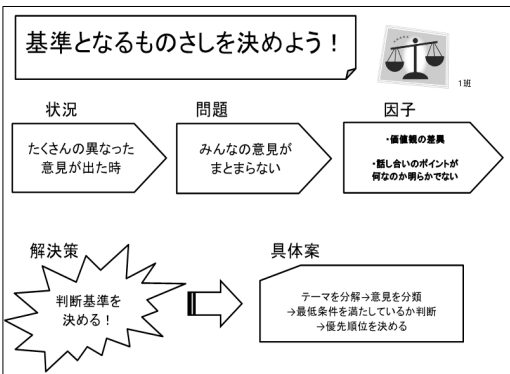
◆「順位をつけよう」の解決の「優先順位を決める」はもう少し説明してほしかった。優先順位を決めても、それらすべてのことを話し合っていたら、結局意見が多くてまとまらなくなってしまうのではないかと考えた。

◆「順位をつけよう」は具体案に判断基準を決めると書いてあって、確かに効果的だと思う。しかし、判断基準を決めるのもなかなか時間がかかって本題に入りづらいと思うので、先生が決めるというのもありだと思う。

実際のところ、パターン「順位をつけよう！」の眼目は、話し合いの参加者はそれぞれ多様な価値観を持っており、そこで合意に至るためには、「優先順位」（判断基準）そのものについての話し合いを行う必要があるということを示すところにあったと思われる。

しかし、作成グループは、単に「意見が多くてまとまらない」ことを【問題】として把握していた。このため、発表を聞いた他のグループの学習者たちには、あえて優先順位自体を話し合う有効性が十分には理解されず、その解決方法が迂遠なものにみえてしまったのである。

このような発表の結果を受けて、グループはパターンを「基準となるものさしを決めよう！」に改訂した。改訂されたパターンでは【状況】に「異なった意見」という言葉が加えられている。グループは、このパターンで



解決すべき問題状況が、ただ「意見が多い」という点にあるのではなく、「異なった意見が多い」という点にあることを発見したのである。ここには、パターンの改訂作業の中の「問題発見」の過程をみることができる。これにともない、【因子】にも「価値観の差異」が原因としてあることが加え

られ、また、【解決】としても、「優先順位」よりも根本的な「判断基準を決める」ことが設定されている。

このような作業を経て、グループに所属する学習者のひとりには次のようにその学びを振り返っている。

◆パターンランゲージの作成を通して、さまざまな状況を考えることが必要だと感じた。また、ひとつの問題を異なる視点から見ることが重要だと思った。問題は単純でも、その背景にどんなものが原因としてあるのか、他に考えられる原因はないかなど、視野を広くしなければいけないと思った。

同様の意見については、次のように他のグループに属している学習者にもみられた。

◆パターンランゲージ作成を通して、問題と解決を結びつけることの難しさを学びました。途中で因子を挿入しているということもあり、因子の解決はしているが問題は解決していない、解決策と具体案が混ざってしまつて結局問題が解決していないなど、一つの事を考えるだけでなく、何のために今これを考えているのか、振り返る姿勢の必要性に気がつきました。

◆状況や問題を考え、因子と解決を探す。パターンランゲージを作る前には簡単に見えましたが、直接作ってみると、一つ一つ別々に考えたところは易しかったが

それをつなぐのがとても難しかったです。

これらの振り返りからは、パターンランゲージの作成において、学習者が【問題】や【状況】、【因子】【解決】を一貫したものとして考えることを通して、最初は単純に把握されていた【問題】を、改めて問題状況の中から掘り起こし、方略について再度検討するという活動が行われたことがわかる。

五の三 授業デザインの実際

パターン「基準となるものさしを決めよう！」を作成したグループは、このパターンを元に、次のような授業デザインを行った。

単元名「意見のまとめ上手になろう」（中学校三年生）

〈問題状況〉異なった意見が多くてまとまらない

〈学習目標〉グループごとに意見をまとめることができる

〈言語活動〉

あるテーマについてグループで意見を出し合い、それをまとめる練習をする。意見がいくら多く出て、方向性が異なつていてはまとまらない。単元の前半では、テーマを分解し教師があらかじめ用意した異なった意見を分類し、まとめる練習をする。後半では実際に意見を出すところから始め、前半に行

ったことを生かし意見をまとめる練習をする。

授業デザインにおいては、対象として想定する生徒が直面する〈問題状況〉を設定し、そこから〈学習目標〉（＝習得する方略）を定め、それを達成するための〈言語活動〉を考案した。その際、参考にするパターンをひとつ決め、そこから授業デザインを行っている。

結果的にみると、実際の教室に基づく授業デザインではないため、パターンをそのままぞつたに近いものとなつてしまった。この点は、演習の構成自体に問題があった。特定の問題状況から問題発見を行い、それに基づく授業デザインを行うことを想定するならば、十分には成立していない話し合いのデータをもとに仮想的な教室の状況を設定するなど、実際に授業デザインを行う場面に近づける必要があったと考えられる。そうでなければ、授業に際する生徒の文脈が授業デザインから抜け落ちてしまうためである。

また、グループは「テーマの分解」にイメージマップを使用する指導案を発表したが、この点については、「意見をイメージマップからの項目で分類すると、項目が沢山あって分類するのが難しいのではないかと思つた」等の指摘を受けるなど、具体的な言語活動としては課題の残るものとなつた。

しかし、〈言語活動〉として何を行うか、という点から考えるのではなく、〈問題状況〉を設定し、そこで生

徒にどのような〈言語活動〉を通して方略を習得させるか、という視点で授業デザインを行ったこと自体には意義があったと考えられる。学習者は次のように自身の学びを振り返っている。

◆何を目的とした授業をしたのかを明確にして授業案を作成しなければならぬと思つた。話を進めていくうちにだんだんとずれてきてしまつて混乱することが多く、自分の考えなどを言語化する難しさを感じた。段階を踏んで丁寧に考えることが重要だと思つた。

◆パターンランゲージをもとに授業案を製作し、その授業での学習が何の意味を持ち、何につながるためのものか、それを考えることが難しかったです。

◆パターンランゲージに基づいた授業案の作成を通して、目標と内容を一致させることの難しさに気がきました。ある問題を解決するために授業目標を設定し、その目標を達成するための授業案を作っていたはずなのに、最終的には目標と内容が一致しないということがパターンランゲージの作成においても、授業案の作成においても起こつてしまいました。

パターンランゲージの作成も含め、「言語化」や「ずれ」が起こることの難しさに触れるものが多い。

このことは、逆にみれば、パターンランゲージを作成

し、それに基づいた授業デザインを行う上で、問題状況や方略、実施する言語活動の一貫性への意識が喚起されたということを示していると考えられる。

六 成果と課題

これまで検討してきたとおり、パターンランゲージの作成は、曖昧に把握されがちな「問題」の追究をうながした。そこで提案される方略は「いつ・なぜ使うのか」という条件的知識とともに記述されており、学習者らはその一貫性について議論し、さらにパターンを改訂していくことができた。

また、授業デザインにおいても、学習目標と言語活動との一貫性への意識を活性化させた。パターンランゲージを共通言語として持つことで、問題状況に即したものととして方略を捉え、語ることができるようになった。

一方で、作成したパターンランゲージを実際の問題状況に基づく授業デザインに活用する点については、演習構成自体の不備があり、十分には確認することができなかった。このことは、さらに次のような課題として考えることができる。

それは、今回の授業デザイン実践では、本稿の冒頭にあげた「6つの構成要素」のうち、「Aねがい」への着目が欠けていたということである。つまり、生徒の学習の方向性が問われていなかったたのである。

実際の問題状況から問題発見を行い、問題解決へと至るためには、そもそもそれを「問題」として認識するための基盤となる「Aねがい」の存在が欠かせない。パターンランゲージを実際の共通言語として機能させるためには、「Aねがい」へと向けて学習を進めていく上で、今、目の前にあるこの状況を問題として捉え、解決していくという学習の全体像に対するとらえが必要であった。

逆説的な意味でこのことを確認できたことも、本稿の成果と言える。

七 結語

以上、国語科教育における授業デザインについて、特に共通言語の創出というを中心に検討を行った。

本稿では、主に教師の視点から、授業デザインのための言語として共通言語⇨パターンランゲージをとらえてきたが、一方で学習者自身が用いるものとしてもパターンランゲージをとらえることもできる。

学習の発達過程では、竜田徹[2010]が指摘するように、学習者自身が「学習問題意識」を持ち、自らの学習について自発的な目標意識を持つことが必要になる。すなわち、自分自身の学びをデザインすることが必要なのである。

このとき、パターンランゲージは自らの「学習問題意

識」を持つ上でも、その意識を創発するツールとして機能する可能性がある（慶応義塾大学において用いられている『Learning Patterns』はそのように機能するものとして作られている）。

学習者にとつての学びのツールとしてのパターンランゲージについても、今後の可能性として考えてみたい。

【参考引用文献一覧】

- 阿部昇[2010]「『読むこと』の指導は極めて限定的にしか成立していなかった」（望月善次【編】『国語科教育学はどのようなべきか』明治図書）
- 伊庭崇[2011]「パターンランゲージ3.0—新しい対象×新しい使い方×新しい作り方」（『情報処理』52-9、情報処理学会）
- 江渡浩一郎[2009]『パターン、wiki、XP 時を超えた創造の原則』技術評論社
- 大槻和夫[2010]「国語科教科内容の「系統性」確定上の問題点と今後の方向」（科学的『読み』の授業研究会【編】『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか』学文社）
- 竜田徹[2010]「国語科教育における学習目標意識に関する一考察」（『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』59、広島大学大学院教育学研究科）
- 瀬尾美紀子・植坂友理・市川真一[2008]「学習方略とメタ認知」（三宮真智子【編著】『メタ認知 学習力

を支える高次認知機能』北大路書房）

- 白石範孝[2009]『白石範孝の国語授業のつくり方』東洋館出版社

- 鶴田清司[2010]『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業』明治図書

- 藤岡完治[1994]『看護教員のための授業設計ワークブック』医学書院

- 目黒悟[2011]『看護教育を創る授業デザイン』メヂカルフレンド社

- 学習パターンプロジェクト[2009]『Learning Patterns』慶應義塾大学 総合政策学部・環境情報学部
- プレゼンテーション・パターンプロジェクト[2011]『Presentation Patterns』慶應義塾大学 総合政策学部・環境情報学部

【注】

*1 大槻和夫[2010]も次のように「言語技術」の明確化だけでは不足であることを指摘している。

国語科の内容を「言語技術」ないし「言語スキル」として確定しようとする試みは、とかく曖昧になりがちだった国語の授業の指導「内容」を明確にしていこうえでも確かに貴重である。しかし、「言語技術」はそれだけで単独に働くわけではない。認識・思考や情動といった意識的活動や対人関係意識なども絡み合っていて働く。（p.158）