

## 子どもが主体的に学べる学級

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小山田, 祐紀 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007238">https://doi.org/10.14945/00007238</a>

# 子どもが主体的に学べる学級

小山田 祐紀

## 1. はじめに

教師は子どもに教えるのが仕事である。教えるとは、“他者”がそれを学ぶという活動を創り上げることである(吉田,1985)。学ぶとは、“自分”がその世界に関わり、探求し、理解し、使ったり、取り込んだりすることである(田島,2003;佐藤,1999;佐伯,1995)。この違い、“自分”が学ぶのではなく“他者”が学ぶという点に教える難しさがある。しかし、報酬や罰によって学ばせるのではよくない(波多野・稲垣,1981;佐伯,2003)。それはアメとムチを使いこなして、子どもを操っているにすぎないためだ。そのとき、教師の期待に沿える優秀な子どもはまだいいが、多数の沿えない子どもにとっては、学校や授業が苦痛の場になってしまう。

よって、子どもがその世界に魅力を感じて行動できるようにすることが大事である。そのためには、目の前の子どもと関わりながら、一人ひとりの学ぶということに向き合っていく他ない。

(中田,1996) こうして、子どもは自分の世界を拡大し、自分の領域を広げていく。その中で、自分の行動を自分で選択できるようになり、主体的に学べるようになっていくのだろう。

そのために、教師の当たり前の行動を振り返りたい。子どもと関わる中で、教師は無意識的な教育を行い、それが子どもの価値観や集団の制度など(=学級文化)の形成に大きく関わっているためだ。こういった教師の行動を受け、子どもたちの行動は変化する。そして、子どもたちの行動も、価値観や制度などに影響を与えている(ロゴフ,2006)。こうして、学級文化が形成されていくのだが、この時の文化を、子どもが主体的に学べるような文化にするために、教師は何ができるのだろうか。また、この文化はどのような文化なのだろうか、それらを考えていく。

## 2. 主体的に学べる学級の実態

主体的に学べると考えられる学級、C先生の学級をアクションリサーチした。C先生は教職14年目の小学校男性教諭で、平成21年度は6年担任で、22年度は5年担任である。このC先生の手立てと学級のあらわれを拾い、省察することで、アクションリサーチを進めた。するとC先生の学級では、子どもがのびのびと生活しており、各人の様々なあらわれを見ることができた。仲間や教師に対して基本的な信頼を抱いており、安心して生活できている。そこでまず、この学級に安心感があるということを示していきたい。

河村(1998)の勧める学級生活満足度尺度の質問紙を22年1月、6年生に行った。結果、認められる体験が多く、子ども同士・教師-子ども間の人間関係が親密であり、学級が自分の居場所になっていると示された。また、22年7月、5年生に一学期を振り返る作文を書いてもらい、その分析をした。すると、5年生という発達段階にも関わらず、C学級の半数近い子どもが他者の気持ちを考察できていた。書かれている内容も千差万別で、子どもの個性が見られた。

実際の子どもの様子を見ると、トラブルが起きたとき、教師が一方向的に指導するのでは

なく、子どもと共に価値や意義を確認できている。そこでは、子どもは素直に感情表現することができる。また、子どもたちは様々な場で、自分で活動を起こすことができている。そこでは、いつ、どこで、だれが、どのようにするかを自分たちで考え、決定し、実行することができる。

以上のことから、主体的に学べると考えられる C 先生には、安心感があると言えるだろう。ただし、この安心感は教師に依存した安心感ではない。子どもが自分たちで考え、行動でき、何かを創り上げることができているためだ。そこで、これを創出感と呼ぶ。この安心感と創出感がどのように形成され、どのような効果を生んでいるのか考えていく。

### 3. 安心感

安心感とは、自己の人格自体が保障・尊重されていること（佐藤,2009;佐伯,1995,1995;波多野・稲垣,1989,1981,1973）と考える。自身の存在意義を実感できることであるため、普段の関わりの中から、「きみが必要なんだ」「いいいいんだ」というメッセージ（非言語的なものも含めて）を受け取っていることが大切となる。

しかし、長い時間関わったから良いわけでもなく、その子に対して肯定的な言葉かけをしていれば良いわけでもない。そこで、C 先生の学級を見てみると、次のような知見が得られた。C 学級には対話文化と参加文化があり、子どもたちは積極的に対話・参加を起こしている。その中で、ルールを創ったり、確認したりし、ますます対話・参加を起こしやすくしている。この対話。ルール・参加のシステムが回ることによって、安心感を得ていると考える。そこで、密接に絡み合っている対話・ルール・参加をあえて切り離して論じ、これらがどのように形成され、どのような効果を生んでいるのか見ていく。

#### ① 対話文化

C 先生は、積極的に子どもたちと個別に話をしている。そこでの談笑が、対集団で起こす対話と同じような雰囲気・形式であるため、子どもたちは対話に参加しやすくなる。また、特に学級初期のころは、子どもが参加しやすい話題も多くなされる。難しい話題でもジェスチャーや身近なものにつなげることで、理解しやすくしている。また、時には質問し、ある意味強制的に子どもを対話の場にさせる。このようにすることで、対話に参加する経験を積んでいく。

その中で、子どもがつぶやく意義や対話の楽しさを実感できるように、C 先生は子どものつぶやきを積極的に拾っていく。単純な相槌や評価だけでは終わらず、教師がロールプレイをしたり、つぶやきを受けて話が派生・展開したりする。こうして、C 先生は“みんなの声を聴く”というメタメッセージを送っている。結果、学級には「価値のあるつぶやき」のようなものがなく、自由に何でもつぶやけ、対話に参加しやすい文化が創られていく。

そして徐々に、教師と子どもが同じ目線で対話を起こせるようにしていく。C 先生は質問や提案という形で関わり、子どもが決定できるようにする。そうすることで、子どもが自分たちで対話を起こし、話を展開し、その中で影響を与え合える状況を作る。そこでは、自分の判断で自由につぶやいているため、自己の存在意義を実感でき、対話が魅力的なものとなるのだ。

#### ② ルールの共有

自由につぶやくことができる対話文化だが、ルールの面をないがしろにすることはできない。C 学級において、ルールは活動を通して創られている。ただここで言うルールは、価値のあるこ

と、必要なことなど、普段のそれよりも範囲が広い。安心できるためのルールであるため、ここには子どもの価値観も大きく関わっており、行動を規制する規則だけではないのだ。

そこでC先生の関わりを見ていく。C先生は指導の時も普段通りの雰囲気です話をすることが多い。そうすることで子どもがつぶやきやすい状況を作り、子どもと共にそこで大切なことを確認していく。また、子どもがより理解しやすくするために、具体度を上げて話をしている。

明確な言語以外でもルールは創られる。例えば、対話の中で誰かが嫌な気持ちになったり、喜んでいたりすると、「これはマズイ」「これはいい」と認識されていく。ここで生じたルールは、価値や魅力等を含んでいるため、様々な場面で繰り返し確認される。そのため、自分がそれに沿った行動を試みたり、他者の行動を見たりすることで、ルールの習得は促されていく。

こうしてルールを習得し、そのもとで自分なりに行動していくと、新たなルールを考えやすくなる。対話などの活動の中で、他者と自分との価値観のずれをすり合わせ、そこでルールの創造・再確認をしていく。これは、ルールが先にある「こうしなさい」ではなく、子どもの行動を受けて価値や魅力が確認されていくことを示している。結果、ますます様々な行動を起こしやすくなると共に、自分でよりの確に判断して行動できるようになっていくのだ。

### ③ 参加文化

最後に参加について述べていく。学級初期、子どもが自ら何かの活動に参加することは難しい。そのため、自分たちで活動を起こしてもいい、というメッセージが重要となる。そこで、活動の魅力や価値を取り上げ、子どもと共に確認していく。また、参加の形の具体例を示すなどして、実際に参加できるようにする。こうして、参加意欲を育てている。

授業では、様々な子どもが参加しやすいように、正答ではなく、疑問等を聞くことが多い。また、聞くだけではなく、その疑問等をもとに授業が展開されていくため、それを発表する意義を実感しやすい。また、日常的な場面でも、教師があえて黙ったりすることで、自発的な参加を促している。こうして自分たちで行動し、成功できた体験が、次の参加の促しとなっている。

こうして参加文化が形成されていくと、子どもの取り組む課題が、行動の選択肢の多いものになっていく。そうすることで、自分なりに工夫できる余地を広げているのだ。つまり「みんなと同じになれ」という発想ではなく、各々違う形で参加することが認められており、それが子どもたちの自己肯定感を高めているのだ。

### ④ 対話・ルール・参加という安心感

対話によって自分の意見や思いを表明でき、満足感が高まっている。また、様々なことに様々な形で参加できることで自己肯定感が高まっている。そして対話と参加を通してルールを学び、ルールに支えられて対話と参加がより加速する(Fig.1)。

結果、学級において、子どもたちがより自分の意志で、自由に振舞えるようになる。自分の選択によって、環境に影響を与えることができるのだから、自己の存在意義を実感できる。また、環境が動くということは、それを周りの構成員が認めている、つまり仲間から承認を得ていることにもなる。このように、対話・ルール・参加を通して、自己の存在意義を感じ、仲間からも承認を得て、安心感が生まれていると考える。

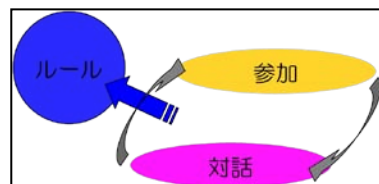


Fig.1 対話・ルール・参加の関係

## 4. 創出感

創出感も安心感同様、対話・参加・ルールがうまく回ることによって、形成されていると考えられる。活動に参加し、その中で対話したり、ルールと関わったりする中で、何かが創り上げられるためである。また、こうして実際に活動することによって、他者から言下に否定されない体験や、他者がついてきてくれる経験を通して、ますます活動は起こしやすくなる。結果、創出に対する魅力を実感しやすくなり、創出感が形成されていく。

C 学級の創出活動は、教師に依存したものではなく、子どもが自分たちで考えて行動できている。そこでは、教師は子どもと同じ立場で活動し、共に考えている。そうすることで、成功・失敗の基準が教師の中ではなく、子どもたち自身の中にある状況を生み出している。結果、教師が正で子どもが誤という関係がなくなり、教師・子ども間の権力関係が破壊されていく。

またこの創出活動は、様々な立場を得て、自分なりの形で参加している。立場にあわせて自分のやるべきことのイメージが生じ、自己をそこに近づけようとするため、個人自体が変容していく。また、立場上、普段話さなかった人と関わる機会も増え、新たな人間関係も生まれやすくなる。結果、固定的な集団構造は生じにくく、子ども間に階層関係が形成されにくくなる。

このように、創出感には「権力関係の破壊」「子ども間の人間関係促進」という効果が見られる。この創出感と安心感を合わせて考えることで、“主体的に学ぶ”の考察に近づけていく。

## 5. 主体的に学べる学級

安心感と創出感が共存するとき、自発的に対話・参加を繰り返し、その中でルールを創っている。また、そうやってルールが創造されていくため、自分なりの選択ができ、選択肢が広がっていく。そのため、価値や意義は同じだが、行動は異なる他者が現れる。このような他者と関わることで、自分との違いや共通点からルールの理解を深めている。その際、理解した上で他者の模倣をする習得、習得したものを自分なりの形にする専有が起きている。また、専有したものが共に活動している者たちに共有される参加による借用・アプロプリエーションも起きている。

これらは、自分から、自分なりの方法で対話・参加し、活動を起こしているため、生まれている。自分なりの方法で他者と関われるからこそ、他者から吸収しやすく、関わる中で、無意識的にも、今自分に必要なモノを見出し、活動することができるのだ。また、実際に活動することで外部や互いに影響を与え合っている。結果、こういった活動が維持されるのだ。このように子ども自身が起こす関わり合いの中で学びが発生している状態が、“主体的に学ぶ”状態であろう。

## 6. おわりに

ここまで『自分なり』という言葉を多用したが、『自分なり』とは『自分の行動を自分で選択する』ことである。最初は『自分なり』と言われても戸惑うだろう。しかし、試行錯誤して、挑戦していく中で、『自分なり』に行動できる力が身についていく。他者の行動を真似したり、他者を参考に新たな行動を生み出したり、誰かの行動が通例になったりする中で、自分で判断し、行動を選択できるようになるのだろう。つまり、このように自由を獲得していく中で、主体的に学んでいるのだ。『自分なり』に行動できる環境が、主体的に学ぶことができる環境であり、『自分なり』を出せるような課題・授業・関わりにすることで、主体的な学びは促進されることが考えられる。