



Title	子どもの主体性と教師の関わりについての省察的検討：行き交う「言葉」からの検討
Author(s)	千田，一晃
Citation	国語探究(1)：27-35
Issue Date	2022-09
URL	<a href="http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/12613">http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/12613</a>
Rights	

# 子どもの主体性と教師の関わりについての省察的検討

## －行き交う「言葉」からの検討－

千田 一晃

キーワード 主体的な学び 教師の意図

### 1 はじめに(問題の所在)

平成 29 年告示の小学校学習指導要領以来、3つの柱で整理された資質・能力の育成、すなわち、「主体的・対話的で深い学び」の実現が推奨されている。その内、「主体的な学び」を実現するために、教師には、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかどうかという視点」(総則の解説、p.77)で授業改善を図っていくことが求められている。

教壇に立つ者であればわかると思うが、子どもの主体性を引き出すことはきわめて難しい。子どもの主体性を引き出せないばかりか、子どもと教師の意図に食い違いが生じ、思わぬ方向に学びが展開していくこともしばしばある。

花坂他(2017)では教師が理解すべき「主体性」について考察されている。そこで定義された「主体性」とは「他者に促されることなく、自分自身の置かれている状態、能力、価値、使命などを認識した上で、感情に走ることなく、自制的に行動しようとしているさま」(p.11)である。また、花坂らは、戦後の峰地光重の教育実践を考察している出雲(2016)を取り上げ、学習者の「主体性」を引き出すための教師の在り方について次のように述べている(傍線は筆者、以下同様)。

「学習の行為者は学習者」であっても、「学習全体を構想し、学習の流れを構想し、学習の流れを形成する」のが教師であれば、それは、受動的な学習である。学習者に主体性を求めるならば、教師は、教育の内容、方法等の決定権を最大限に学習者に委譲しなくてはならない。そのように考えた時、上掲の「教師が信じる発展の方向へと学習者を導くことを諦めなければならない」という言説が求めることは、指導の放棄などではない。多方向への成長を寛容する覚悟である。(花坂他、2017:7)

注目すべきは、「最大限に」という言葉である。授業の主導権の全てを子どもに委ねれば、子どもは好き勝手に振る舞い、授業が崩壊する。一方で、授業の主導権を教師が握りすぎれば、たとえうまく展開できたとしても、受動的な子どもを育てるようなものである。「最大限に」の程度は非常に難しい。次節から、事例の省察を行いながら、教師の在り方を模索していきたい。

### 2 事例の省察

事例で取り上げる児童(以下、たかし、仮名)は、特別支援学級に在籍している。たかしは、活発、学級のリーダー的存在で、年下の子にやさしい。特別支援学級には、たかしも含めて4名在籍しており、4人が1つの教室で共に生活する時間が長い。その内、国語と算数の授業は私とたかしの2人だけで進めている。たかしは周りの仲間へ声をかけたり、当番を手伝ったりするなど学級のリーダーとして活躍している。たかしは自分の考えをしっかりとっており、教員がアドバイスをしても、聞き入れないことがしばしばある。

## 2-1 事例1 子どもの感情に左右される教師

以下は、1時間目の国語「日常を十七音で」という授業での出来事である。その日は晴れていたら、近くの川にカヌー体験に行く予定だった。しかし、朝から雨が降っており、カヌー体験は中止になった。朝の会から、やや落ち込んだ様子のたかしだった。

授業のあいさつをした後、たかしは、すぐに机にふせる。そして、「あー、カヌー体験行きたかったよー」と少しわざとらしく、残念そうに、気の抜けたような声で話す。私は「そうだよなー、ほんとに残念だね」と言う(この時、たかしほど残念がっていない自分の上の空感を自覚する)。そして、授業がうまく進むか不安にかられる。私は、「じゃあ、さくつといって、てるてるぼうずをつくらうか」と提案し、教科書の60ページを出すように指示した。たかしは「出たくない」ときっぱり言う。だまったまま待っていると、「算数なら出すけど」とニヤリと笑いかけてくる。私のことを「なめてるな」と思いつつ、だまったまま目線を引き出しに移し、待つ。すると、たかしは、不満そうに国語の教科書を出し、ページを開いた。その後、私が単元名を読むと、やりたくなさそうに机にふせる。どうしようか困ったが、私は自分の教科書を指さしながら、単元名のとなりにある導入の文を読んでいった。読んでいくと、たかしが顔を上げ、私が指さしている教科書を見た。そのまま、教科書に出てくる例文を読むと、すぐさまたかしはうつむいた。先ほどよりもどうすればよいかわからなくなり、やむなく、「てるてるぼうずをつくらうか」と別の活動に移ることにした。

たかしは、カヌー体験に行けなかったという残念な思いを授業に持ち込んでいる。私は、残念な思いに共感しようとしながらも、共感できていない自分を自覚した。たかしは、残念な思いを強調して伝えるかのように、指示を聞き入れなかったり、不満そうにしたりした。その後、たかしが私の教科書を見た時、私はたかしに対して何も声をかけていない。私とたかしの気持ちがずれたまま授業が進んでいった。どちらも歩み寄れず、別の活動に移ったという事例である。

授業は子どもの感情に左右される。上の事例では、教師は子どもに寄り添うことができていない。その結果、教師も子どもも違う方向を向いたまま、上辺では授業をしているが、心の中では、別のことを考えているというちぐはぐな状態になっている。

## 2-2 事例2 教師の意図に配慮する子ども①

算数の時間にわり算の勉強をしている場面である。たかしは、わり算の筆算の仕方が十分に身に付いていなかったため、整数のわり算の筆算をプリントで何度も学習する日々が続いていた。授業のあいさつをした後すぐの出来事である。

教師が「わり算プリント、いきますか!」と、今日もがんばろうという気持ちを込めて、明るく声をかける。たかしはプリントを受けとり、ニコッとこちらを見て笑ってから、プリントの空欄に何か書いている。のぞきこんで見ると、「しかたないな」と書いていた。私は、「しかたない、しゃーないでやるなら、やらんでいいよ」と冷めた声をかけると、たかしは、「やる! やりたい!」と焦ったように言う。

たかしは、「しかたないな」と書いたように、算数のプリントをやりたいがっていない。むしろ、「先生の提示した課題に今日も付き合っただけか」という態度である。私が「やらんでいいよ」と言うと、焦ったように「やる! やりたい!」と言ったのは、一応は、教師と児童という社会的な関係性を意識したためと考えられる。

結果として、教師の意図通りに授業は進むことにはなるが、たかしは「しかたないな」と思っており、しかもそれを筆記で教師に伝えている。「やらされた感」が残るようでは主体的とは言えないだろうが、見方を変えれば、たかしは自らの意志で従属を選択できる理性的な子どもでもある。

### 2-3 事例3 教師の意図に配慮する子ども②

国語の「古典を読もう」という単元で竹取物語を読んだ。私は、たかしの左隣に座り、たかしが竹取物語の原文を読んでいるのを聞いていた。たかしは漢字がわからなくてつまったり、読み間違えたりしながらも、1文字ずつ丁寧に読んでいる。読み間違えたときには、私が横から、音読を遮るようにして正しい読み方を指導していた。以下は、たかしが竹取物語を読み終わった後の出来事である。

たかしは「る」を指さし、「ねえねえ、この字って見たことない」と言う。「いいところに目をつけたね」と応えると、『ぬ』でも『ね』でもない」と言いながら、教科書に赤ペンで「ぬ」や「ね」と書く。たかしの興味が歴史的仮名遣いに向いていると感じた私は、「これって昔の字なんだよ。読みにくくなかった？どんな意味か読んでみよう」と促した。

突如、たかしは「あー！僕、知ってる！」とひらめいたように大きな声を出す。そして、「むかしむかし、あるところに、おじいさんとおばあさんが住んでいました。おじいさんは山へいきました」と昔話を始めた。私は現代語訳を早く読みたいと思いつつ、「それって桃太郎じゃない？」と返す。たかしは「おばあさんは」と言った後、だまったまま、何かを考えている。私が「川に洗濯」と言うと、「川に洗濯にいきました」と言う。「それって、桃太郎じゃん」と言うと、「うん、だって桃太郎はね」と桃太郎と竹取物語が関係しているという話をしたがつているようなのだが、私にはうまく理解できない。

話をどんどん進めていくたかしを見ていると、このままでは、また授業がたかしのペースになってしまうという焦りが強まってくる。そこで、「あー、勝手に進んでいくから、いいわ。読めるようになったら言ってね」とたかしの声をかけ、連絡帳を取るために立ち上がった。そのとき、たかしは驚いたように目を見開いていた。

私が連絡帳をとって席に戻ろうとすると、たかしが現代語訳のところを指さし、一生懸命に読んでいる。「すご！読んでる！やるの？」と聞くと、「やりたくないけど、やりたい」と残念そうに言う。正直な姿に少し笑いながら、「え？！ どういうこと？」と聞き返すと、「やりたくないけど、やる」ときっぱり言う。

たかしは、歴史的仮名遣いや昔話に興味をもっている。一方の私は事前に計画した通りに進めたいと思っている。待ちきれなくなった私は「あー、勝手に進んでいくから、いいわ」とたかしの話を強引に遮り、たかしの現代語訳を読むように指示した。ここでもたかしは、「やりたくないけど、やりたい」と教師に伝えている。「感情としてはやりたくない、しかし、先生がやらせたがつているので、自分はやることに決めた」という態度の表明である。皮肉にも、自制するという「主体性」を発揮させたことになる。

### 2-4 事例4 興味のある題材を取り上げることで生じる関係性の変化

ある日、国語の授業で新幹線の魅力を伝える報告文を書く学習をした。たかしは新幹線がとても好きである。単元の導入では、旅行に行くときの乗り物ランキングを提示し、第2位が新幹線で、第1位が車であることを伝えた。新幹線が1位ではないことにショックを受けていたが、だからこそ、みんなに新幹線の魅力を伝え

た方がいと提案すると、嬉しそうに目を輝かせた。以下は、新幹線の魅力をノートに書き出していくときのやりとりである。

たかしは、集中して新幹線の魅力を書いている。書き終わった後に、私が赤ペンを持ち、たかしの書いた魅力を読み上げ、はなまるをつける。その後、たかしはその魅力について補足説明をする。集中しながらも、共に同じ活動に注意を向けている一体感というか、心地よさがあった。

たかしは、地震が起きたときに「のぞみ」がとまったら、他の新幹線が助けに来れる、という内容の魅力を書き、それを説明する。「え?! そうなの! すごい! 本当にいろいろ知ってるな! 尊敬するわ」と言うと、たかしは、特に反応もなく、次の魅力を書いていく。

国語の授業が終わった時に、私は黒板を消しながら、「興味のあることをたくさん覚えたり、進んでやったりするのは、たかさんの才能だと思うよ」とたかしに言った。黒板を消しながらの背中越しの伝え方であった。正対して伝えることへの照れくささや、それほど大きなことでもないという思いもあったのだと思う。たかしは、「すごいと思った?」といつもよりやさしい口調で聞き返してくる。「うん、本当に尊敬したよ」と答えると、それ以上、たかしは何も言わなかった。

その後の帰りの会で、再度、「国語で30分以上集中して、新幹線の魅力を4ページも書いてすごいと思った」と言うと、たかしは左手に何か書くそぶりをする。「え?」と問いかけると、だまったまま、小走りで教室の後ろに行き、ロッカーから、ホワイトボードを出して何か書いている。書き終わった後、たかしは「あしたもやる」と書いたホワイトボードを見せ、少し照れくさそうに笑う。私もこそばゆいような照れくさい気持ちになる。

国語の報告文を書く学習では、たかしは集中して魅力を書き出すことができた。しかも、「あしたもやる」という、強く、持続的な意欲を表明した。その要因は、まずはたかしの好きな新幹線が題材だったことが考えられる。題材を新幹線にしたことで、たかしも私も意図が衝突することなく、授業が展開できた。さらに、たかしは「あしたもやる」とまで言っている。その伝え方はホワイトボードへの筆記である。事例3で、「やりたくないけど、やる」ときっぱり言えるようなたかしが、その場面では、少し照れくさそうに、自分の思いを言えなかったのである。その理由は多様に考えられるだろうが、私は、私がたかしの新幹線についての知識の多さに驚き、「本当に尊敬したよ」と伝えたからではないかと考えている。

## 2-5 事例5 目的をずらすことで共通のことにする

新幹線の魅力を書き出した後、インターネットを使って魅力をさらに調べ上げ、タブレットに報告文としてまとめた。本時は、その報告文の見直しの時間である。たかしは新幹線の名前の一つ一つを色分けするという工夫を思いついたのだが、それでは明らかに見にくくなる。そこで私は「(色をかえると)印刷したら見にくいと思うよ」と助言したのだが、たかしは無言で聞き入れず、色を変えていった。その後の出来事である。

たかしは、「ドクターイエロー」の文字を黄色、「のぞみ」を白色、「はやぶさ」を緑色、「こまち」を赤色のように変えていく。たかしがすべての色を変え終わったところで、私は「見にくい!」とやや大きめに言った。私の言葉を聞き、たかしは顔を下に向ける。私が「ガーン! って感じ?」と聞くと、うなずく。「じゃあ見にくいかもしれんで、2つ作ろうか」と話したところ、たかしは受け入れた。そして、色を変えた報告文をコピー&ペーストして、黒単色の報告文も作った。

「2つ作ろうか」という提案を、たかしは拒否すると予想していたが、素直に受け入れた。私にはそれが意外であった。要因として考えられるのは、教師が子どもの気持ちを「ガーン！」という言葉で代弁したことと、子どもの作品を残そうとしたからだと考えている。そのように考えるのは、以下の鯨岡(2002:7)の言説が念頭にあるからである。

大人によって自分の思いを受け止めてもらえた子どもは、次第にその大人に信頼を寄せ、好きになり、その大人を自らのうちに取り込もうとするようになっていきます。(筆者による中略) その取り込みは、さまざまな個々の行為の取り込みもちろんですが、さらには信頼する大人の一個の主体としての生き方にも及ぶようになります。実際、育てる人が、「でもね、ここはこうしようね」と言うのに対して、子どもが「うん」と自分を譲るとき、それは命令に従わされたのとは違って、育てる人の思いを子どもが受け止められるようになった結果なのです。

鯨岡の言説に従えば、たかしが報告文を2つ作ることを拒否しなかったのは、自分のことを大切に受け止めてくれていると感じていたからだと考えることができる。もちろん、これまで示してきた事例だけでは、たかしが教師に信頼を寄せているかどうかや好きになっているかどうかまではわからない。この事例においても、自分のことを大切に受け止めてくれているというのはあくまで希望的観測である。しかし、事例2や事例3での歩み寄り、さらには事例4での共同体験などが教師とたかしの中で累積しつつある結果であると現時点では考えている。

### 3 事例の省察

#### 3-1 「主体性」についての考察

鯨岡(2006:62)は、保育の実践場面を例に挙げ、「子どものいまの様子を「主体的」とみるとみるかどうかは、大人の側の判断にかなりの部分が委ねられている」と指摘する。この指摘は、以下で考察するように、学校教育にも通じると考えている。

花坂他(2017:10)は、冒頭で取り上げた「主体性」の定義について、「この定義によって、主体性を育む教育は、他者に促されない「自己決定」、自分自身の置かれている状態、能力、判断、使命などから考える「自己判断」、感情に走ることなく、自制的である「自己抑制」、そして、現に行動するという「自己実現」を射程に含めることができるようになる」と説明している。この説明に従えば、例えば事例1で取り上げた教科書を「出したくない」というたかしの姿は主体的だととらえられる。「出たくない」という「自己決定」をしているからである(注1)。

一方、国立教育政策研究所(2020)の『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 国語】』に従えば、同じたかしの行動も違って見えてくる。「主体的に学習に取り組む態度」について、次のような記載がある。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る観点の趣旨に照らして、知識及び技能を習得したり、思考力・判断力・表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。(pp.9-10)

この評価の視点に従えば、「出たくない」というたかしの姿は主体的ではない。それは、学びに向かえていないからである。

本稿の事例で取り上げたように、子どもが教師の意図した学びに向おうとしなかったり、学びに向かえない状況にあたりするのが現場の実際である。筆者は、それが子どもの自然ではないかと思っている(注2)。どうすれば教師は子どもの「主体性」を引き出し、同じ方向に進むことができるのか。キーワードは、授業の主導権を「最大限に」委ねる程度であると考えている。

### 3-2 「最大限に」の程度についての考察

子どもの個性、子どもの気分や感情、学習内容や学習方法、教師の個性などが異なる以上、「最大限に」の程度を統一的に規定することはできない(注3)。以下では、子どもの「主体性」を育むことと、子どもと教師の思いを調整することに注目したい。

まずは、子どもの「主体性」を育むことについてである。以下は、河村(2018:14)の言説である。

アクティブな学びを取り入れた授業は、子どもにとって自由度の高い学習形態です。それゆえ、もし学級集団の子どもたちの多くがセルフコントロールができず共同意識も希薄な状態ならば、また学級集団の雰囲気が建設的なものでなければ、子どもたちは与えられた自由度を生かせず、主体的・対話的で深い学びにはつながらないのです。教員は自由闊達な学習活動を仕組んだつもりでも、かえって単なる遊びのようになってしまうことも少なくありません。

「セルフコントロール」という言葉は、花坂他(2017)の説く「自己抑制」と類似している。河村に従えば、「主体的・対話的で深い学び」は、学習者の「主体性」に影響される。学習者の「主体性」を引き出した学びとなるためには、学習者の「セルフコントロール」も必要となる。

また、河村(2018:15)は、子どもの実態に応じて、次のような段階的な学習活動を通して、「主体的・対話的で深い学び」に近づくことを提案している。

- 0) 統制的な指導が必要な学級集団
- 1) 自治性が低い学級集団＝「教員主導型」学習活動
- 2) 自治性が中程度の学級集団＝「自主管理型」学習活動
- 3) 自治性が高い学級集団＝「自己教育・自主管理型」学習活動
- 4) 自治性がとても高い学級集団＝「自治型」学習活動

河村の提案する学習活動の段階を考えると、授業の主導権を「最大限に」委譲することにも段階があると想定される。学習者が「自己抑制」できない状態で、授業の内容や学習方法の全てを子どもに委ねては、「活動あって学びなし」の状態に陥る。「最大限に」の程度は、学習者の「主体性」の程度に影響されると考えられる。授業の主導権を「最大限に」学習者に委譲するためには、学習者の「主体性」を育んでいく必要がある(注4)。

次に、教師と子どもの思いを調整することについてである。調整が必要なのは、教師の意図と子どもの思いが衝突するからである。事例1では、子どもが「出たくない」と言い、教師は授業の展開ばかりを気にして、子どもが学びに向かうことができなかった。事例2では、「しかたないな」と書いた後に、教師が「やらんでいいよ」と言うことによって、子どもはつき放されたと感じ、慌てて「やる!」と言った。そして、事例3では、子どもが夢中になって話している桃太郎の話が教師が中断し、現代語訳を読むように指示すると「やりたくないけど、

やる」と言った。このように教師の意図と子どもの思いは衝突する。事例5では、教師の意図と子どもの思いが衝突したものの、その衝突を調整して、共に同じ方向を向いて活動を進めることができた。新幹線の色を変えていくことに対して、見にくくなるという助言を子どもは受け入れず、色を変えていった。教師は、色を変え終わった後に、「見にくい！」と子どもに言った。教師の意図と子どもの思いは衝突している。しかし、その後、報告文を2つ作るという案で子どもの思いと教師の意図に折り合いが付き、授業は進んでいった。調整するための働きかけとしては、「どこまでならできそうか」、「どうしてやりたくないのか」理由を聞くことや、目的をずらすなどの方法が考えられる(注5)。

最後に、総括を兼ねて、その具体を教師と子どもの関係性の視点から示したい。

事例1、2、3では、子どもの「主体性」を教師の意図した方向に引き出すことができなかった。この時、教師にしてみれば、子どもは「自分のやりたいことをやろうとする子ども」として捉えられているだろうし、子どもにしてみれば、教師は「自分の思いを分かってくれず、やるべきことを次々に提示する大人」として捉えられているだろう。事例4では、その関係性の変化が見て取れる。きっぱりと自分の気持ちを言葉で表現できる子どもが、直接言葉では言わずに、照れて、ホワイトボードに「あしたもやる」と書いた。それは、教師から「本当に尊敬したよ」と認められ、「照れくさい」気持ちになったからであろう。自分の思いを受け止めてくれないことも多い教師が、新幹線の魅力を書く授業では、自分の行為に目を向け、自分の知識の多さに驚く姿を見せた。子どもにとって、やるべきことを提示するだけだった教師が自分のことを認めてくれた教師へと変化したものと思われる。事例5では、子どもは、色を変えると見にくいと思うという教師の助言を受け入れずに、色を変えていく。ここでは、教師の意図と子どもの「主体性」は衝突している。その後、うつむいた子どもの気持ちを教師が受け入れ、「ガーン！」という言葉で代弁し、報告文を2つ作るという方向へと両者は歩み出している。事例5からは、子どもに全てを委ねるのでもなく、教師が色を変えていくことを強引に止めさせるのでもなく、子どもの思いと教師の願いの両方に配慮していることが窺われる(注6)。

#### 4 おわりに

放課後に授業の振り返りをしていると、「もしかしたら、たかしはこの場面で○○○だと思っていたのかもしれない」と気づくことがたくさんある。授業場面では、どのようにして授業を展開していけばいいのかで精一杯で、たかしの思いに気づくことができていなかった。振り返っているときに、「あの場面で、もっと他の言葉をかけていけば、たかしは別の行動をしたのかもしれない」と自分の関わり方を反省し、もっとよりよい関わり方をしたいと思っていた。そして、日々の実践を言葉にして、丁寧に見つめることで、子ども理解の感性を高めたという思いがあった。

事例1、2、3は上手いかず、どうしたらよいか今後の関わり方を考えるきっかけとなった出来事の記録である。事例4はたかしと初めてつながりができたような気がして、事例5は共に同じ方向を向いて進むことができた感じがあって、とにかくうれしかった。今後は、日々の実践の中で、子どもを丁寧に見つめることで、子どもの思いを大切にしながら、共に同じ方向を向いて進むことのできる教師になりたい。

本稿では、「最大限に」の程度を、授業を展開していく場面に着目して考察している。学習内容や方法について「最大限に」の程度を探ること、学習者の「主体性」を育む方法について考察することは、今後の課題としたい。



## 注

- 1 この他に、事例2の「しかたないな」は、教師の指示に何の考えもなくただ従うことに比べ、自分の思いを持ち、それを教師に筆記で伝えている点では主体的である。また、事例3は、「やりたくないけど、やる」のように、「自己抑制」という「主体性」を発揮している。事例4は、教師の促しはあるものの、自ら集中して「新幹線の魅力を4ページ」も書いている点で主体的である。事例5は、他者に促されることなく、「色を変える」という「自己決定」をしている点で「主体性」を発揮していると言える。
- 2 子どもが教師の意図した学習活動に取り組めない要因は多様に考えられる。例えば、子どもが前の授業で他の子どもとトラブルを起こしたり、教師の提示した学習活動がよくわからなかったり、おもしろくなさそうだったりなどである。
- 3 ただし、「主体性」を引き出す視点については指摘されている。例えば、田村(2018:19)は、「主体的な学び」については特に、授業の導入における「課題設定」と「見通し」、終末における「振り返り」に意識を向けたい。子供は、実生活や実社会とつながりのある具体的な活動や体験を行うことによって意欲的で前向きな姿勢となる。まずは、リアリティのあるクオリティの高い「課題設定」によって、課題を解決していくプロセス自体が学習者にとって充実したものとなることが欠かせないや「実際の学習活動を展開していく際には、到達点やそこへの道筋があることにより、学習者は前向きになり自ら学んでいく。併せて、見通しがあることによって、学びが連続し、情報としての知識や技能がつながり、関連付いていくことも期待できる」のように指摘している。本稿で言えば、事例4のように、子どもの興味・関心のある題材を取り上げることが「主体性」を引き出す「課題設定」と言えるだろう。もっとも、授業の最中に子どもからの想定外の問いかけに応えたり、子どもの様子に応じて働きかけたりする毎日である。こうしたときに、どのように進めていけばよいのか、迷ってしまうというのが率直な感想である。
- 4 教師は、授業の導入や教材・学習活動の工夫で、学習者の「主体性」を引き出すだけでなく、自ら学びを調整できるようにするという視点から授業を構想する必要があるということである。
- 5 子どもと教師の思いを調整していくとき、手がかりとなる問いは、「子どもは今何を考えているのか」、「今この状況をどのように経験しているのか」である。出発点は教師ではなく、子どもである。子どもも自分なりの思いをもって授業に臨んでいる。子どもの思いも教師の願いも共に大切にすべきである。その調整は、必ずしも1時間の授業の中で行うのではなく、子どもの状況に応じて弾力的に行う必要がある。例えば、学びに向かえない状況にあるなら、その子の思いに寄り添い、その1時間の授業計画は、次時に繰り越すことも考えられる。子どもの実態に応じて、願う姿に少しでも近づく指導を考え、働きかけることが必要である。ここを間違えてしまえば、教師の意図に引き寄せた指導になってしまう。
- 6 もちろん、その調整ができた背景には、教師と子どもの人間関係が影響している。事例1と5では、子どもの思いを受け止めようとする働きかけをしている点では共通しているが、その働きに対する子どもの反応は全く異なっている。要因は様々に考えられるが、その要因の1つに人間関係があると考えている。事例1では、子どもと教師が思いを受け止め合えるだけの人間関係ではなかったということである。同じ働きかけであっても、その子と関わる期間の長いベテランの先生の働きかけには応じるのに、今年から担任の筆者では応じないということがある。全く同じ言葉で、同じような口調で、「掃除始まったよ」と子どもに声をかけても、ベテランの先生だとすぐさま掃除道具を取りに行くが、筆者では休み時間に行っていた活動を止められないことがあった。教師の思いと子どもの「主体性」を調整するには人間関係が大きく影響している。

## 引用・参考文献

出雲俊江(2016)『峰地光重の教育実践-学習者主体教育への挑戦-』 溪水社

- 河村茂雄(2018)『主体的な学びを促すインクルーシブ型学級集団づくり 教師が変わり子どもが変わる15のコツ』  
図書文化社
- 鯨岡峻編(2002)『〈共に生きる場〉の発達臨床』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻(2006)『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 国立教育政策研究所(2020)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 国語】』東洋館出版社
- 田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社
- 花坂歩・岩男和真・谷野佳奈(2017)教師のための「主体性」概念—「主体性」概念の多角的検討—、『国語の研究』、42、5-13
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東洋館出版社

(せんだ いっこう／八百津町立八百津小学校)