

学習者としての子どもが主役となる学級づくりはどうあったらよいか

－ 教師の役割を模索する教師の歩みに視点をあてて －

竹内 克紘 高度教職開発コース

キーワード:学級づくり, ずれ, 対話

1. はじめに

現在勤務している信州大学教育学部附属長野小学校では、学級の子どもたちとの関係づくりに困難を感じていた。始業式直後、N児は何も言わずに教室から出ていった。戻ってきたN児に理由を聞くと「ガキじゃあるまいし。いちいち言わなきゃいけないの?」と答えた。授業中に、ロッカーの上に座っている子どもや床に寝転んでいる子どもとの生活が始まった。突然教室から飛び出したN児とS児、H児にその理由を聞いた。するとS児は「なんでもあんたがレールを敷こうとするでしょ。それが嫌なの。俺たちのクラスなんだから、俺たちがレールを敷く」と答えた。H児は「レールを敷く手伝いを先生にしてほしいよなあ」と言った。N児は「そう」とうなずいていた。

私は、落ち着かない子どもの姿を教師への抵抗と感じていた。そのため、これらの状況をどのようにしたら解消できるのかという視点で学級づくりを考えていた。私はS児らの考えに触れたことで、抵抗は自らよりよい学級をつくりたいという子どもの動機の表れと捉えはじめた。教師にとって困難と映る子どもの姿は、子どもが主役となる学級づくりや、教師と子どもの関係をよい方向に向けるきっかけとなるだろう。子どもの行動の背景には、その子の動機がある。教師は、子どもの動機が「よりよく学びたい」「よりよい学校生活を送りたい」という方向で発揮されるようにする役割を担っている。こうして筆者は、子どもと一緒にあって、よりよい生活を求めながら、学級の枠組みを更新し続ける存在でありたいと願うようになった。そこで本研究では、子どもがよりよい学級づくりの担い手として、彼らの力を発揮できるようにするために、教師はどのような役割を果たしていけばよいのかを明らかにする。また、研究の方法として、日常の子どもと教師の記録を手がかりとする。

2. 研究内容

2.1 子どもが主役となる学級づくりのあり方

(1) ずれを含む出来事から学び合う教師と子ども【事例1 N社長に謝らないと…】

外部講師との約束の時間に遅刻した教師と子どもたち。「間に合わないのなら、別の仕事があるから、出かけると言ってくれ」と言い残した講師の姿に戸惑う。振り返りの場面で、N児は次のように語った。

K児：「N社長に謝りに行こう」※多くの子どもたちが同意する。

(教師も謝ろうと考えていたため、K児の考えに賛同していた)

N児：「ちがう。行かない方がいい。N社長は、いきなり来られたって迷惑だ。それに、それじゃ解決にならない。次に遅刻しないことのほうが、俺たちがやらなきゃいけないことだ。」※子どもたちに「そうか。そうだよね」という考えが広がっていく。
(教師はN児の「行かない」という考えに戸惑いながらも、N社長を大切にしようとするN児の背景に触れ、N児の主張を受け止めていく)

私たち(教師と子ども)の遅刻への考え方が、N社長とずれていたために、関わる全ての人が残念な思いをした出来事に対して、私たちは精一杯の行動をしたいという動機のもと、よりよい活動を模索していた。N児もK児も教師も学級の外の世界の価値観とのずれに直面し、試行錯誤していた。このように、教師と子どもはずれを含む出来事から学び始める。ずれを含む出来事とは、未知であり試行錯誤しながら直面する出来事である。上田(1973)は、「ずれこそ常態であり本態である」とし、「計画もまたつまずき破れてこそ生きる」と述べている。教師と子どもが、ずれを含む出来事に直面することで、主張し、納得解を見出しながら、解決に向けて一緒に実践する。このように、ずれによって起こる現実の問題に、子どもも教師も直面し、試行錯誤する営みに学級づくりが展開していると考えた。

白松(2017)は「教育活動で育むべきことは、人間関係を形成する力(コンピテンシー)であって、友だちや友といった人間関係の構築そのものではない」とする。子どもたちが友を許容したり、友と協働したりする姿は、様々なずれに向き合う過程で、子どもが本来有している力を発揮したものである。本研究では、様々なずれに向き合う過程で、子どもと教師がよりよい方向に動機を向けて、その子の力を発揮し、協働しながら自律的・自治的に活動することを学級づくりとして定義する。

2.2 子どもが学習者として学級づくりをしていくとき【事例② 私たちの脱穀をしよう】

(1) 子ども自身が、自身の内面と現実との間にずれを見出していくこと

M児「時間やもみのロスが出るから、ハーベスタ(機械)を使つての脱穀にしよう。」

N児「絶対にいやだ。足踏み脱穀機じゃなきゃ意味がない。」

N児は、稲作を「自分の手でやりぬく」ことに価値を見出した。稲作前の想像とは違う現実とのずれに直面する手での活動は試行錯誤の連続だった。N児には脱穀も「手でやりぬく」対象であった。手でやりぬく脱穀を選んだ子どもたちは、稲運び、牛乳パック、足踏み脱穀機と活動を展開した。手での脱穀を重ねる中で、時間やもみのロスが出ることに気づいたM児らは「手でやりぬくことは難しい」と考えた。

上田(1973)は「割れ目とは、法則の上に慣習の上に生ずるものなのである。まずなによりも法則や慣習そのものにひびがはいて生まれるものなのである。」と述べている。脱穀も手でやりぬけると考えた子どもたちは、現実の難しさに出合った。こうして自らの内側に育んだ「手でやりぬく」という価値観と手ではやりぬけない現実とのずれに直面した子どもたちは、内面の価値と現実とのずれを、どうやって納得したらいいのかという問いをもった。これは内面の価値と現実との間に、子ども自身がずれを見出した姿ともいえる。

(2) 価値観を再構成し自律的・自治的に活動する子ども

N児：「何がロスなのか？足踏み脱穀機でやっていけば、捨てる粃が出てしまうのは仕方がないこと。なのに、ロスを問題にしている人は、何をロスしていると言うの？」

教師：いつも落穂を拾い、粃を一粒ずつ外していたY児に、稲作の様子を記録した写真を数枚手渡し、発言を促した。Y児は黒板の前に進み出た。

Y児：「わたしはヒルにかまれていやだったけれど、最後まで田植えをした。Nくん（N児）は、水の管理を一生懸命した。…稲刈りを分業でやろうって言って協力した。私たちの手でやってきた1つ1つの時間がこもったお米だから、そういうお米を捨てるみたいで、いやだから。ただのお米を捨てるんじゃないくて、みんなの手で育てた、みんなの時間がこもったお米を捨てるのがもったいないから。」

N児：拍手が起きた教室の中で、うつむいている。

教師：「Nくん、いまのYさんの思いは分かる？」

N児：うなづく

次の日の話し合い。N児は「Yの言っていることはわかる。みんなで協力してやるってことが今まで大事にしてきたことだから、やり方は機械でも、みんなでやりきったって言える脱穀にしたい」と述べた。ハーベスタでの脱穀の日。N児は繰り返し稲をハーベスタに入れながら「これは速いな。しかも粃が落ちないし。」とつぶやいた。話し合いや機械での活動を通して、N児は、稲作への価値観を再構成し、機械を使った活動にも価値があることを見出した。自らの判断で活動を発展させた子どもは価値観を再構成することで、自ら判断して活動するという自律的・自治的な力を発揮し、学級づくりの主体となっていく。

(3) 学習者としての子どもの自律的・自治的な活動を発展させる教師の役割

子どもが価値観を再構成し、自律的・自治的な力を発揮するために、子どもによる対話が1つのきっかけとなる。宮崎（2009）は「自分のそれとは明確に違う考えを自分の中に取り入れてみて、それとの対比で自分の考えをさらに発展できたとき、それは対話になる。」と述べている。自らが見出した内面のずれに直面している子どもたち同士に、共通する価値や事実を捉え具体化する教師の働きかけは、子どもの考えを発展させ、価値観の再構成と活動の発展を促す。教師は、考えの異なる子ども同士が対話する場を設えることで、子ども自身が問題を解決し活動を発展させる可能性を広げられる。こうして自律的・自治的な学級づくりは展開する。Y児に発言を促すに至った教師は、ひと月の間、結論が出ない子どもの話し合いと向き合った。主張のずれに子どもも教師も悪戦苦闘していた。その教師が、Y児が日記に記した「手で育ててきた時間を大切にしたい」という視点に触れたとき、Y児には、主張の異なるN児と通底する価値観があることに気づいた。こうしてY児とN児がつながる可能性を見出した教師は、Y児に向けて写真を用意し、発言をする場を設えた。教師は常に流動する子どもとの生活を俯瞰して捉えつつ、子どもがつながりながら活動できるように働きかける役割を担う。こうした歩みにおいて、学級づくりは発展するのだろう。

2.3 学級づくりを通して成長を実感していく子どもと教師【事例③ 昼休みをとりよう】

(1) 自身と学級の成長を語る子ども

昼休みを全校に広げたいと考えたN児が、学級の時間の打ち合わせをしていた時のこと。

教師：昼休みを全校に広めていく上で、よさを伝えたいって言うけど、よさって何かな？

N児：成長できるってことだと思うよ。

教師：だれが成長できるってこと？

N児：個人として成長できるし、学級としても進歩できるってことだよ。

(2) 成長し合う場としての学級

コロナ禍で失われた昼休みを取り戻したいと考えたN児は、「俺たちはあと半年で卒業だから。たった5分でも、その時間が毎日あることが大事」と訴え、学級として昼休みの復活へと歩みだした。昼休みの必要性を他の学級で主張するN児に「ありがとう」「頑張れよ」という言葉が届いた。「はい」と力強く頷くN児がいた。昼休みの試行期間が始まり、給食や清掃をふりかえるN児は、「もっと素早く行動できる」という友の言葉を取り上げ「この課題は、クラスの今までの課題とはちがう。レベルが高くなった。試行期間で乗り越えたい」と語った。清掃への取り組みまでも変容させていくN児がいた。自律的・自治的に活動する子どもは、自身が成長できる学級への所属意識を高めながら、活動の動機をよりよい方向に向け、自らの力を発揮していく。

3. 歩みから導く教師の役割

事例3のきっかけはコロナ禍で昼休みが無くなったことへのN児の抵抗だった。「どうせ、昼休みをとらせるつもりもないくせに」という辛辣な言葉を受けながら、教師は「クラスのみんなに相談してみよう」と促した。教師の内面には、掃除をせずに休み時間は要求するのか？というN児への疑問と、友と話し合うことで、よりよい方向に歩むだろうというN児への期待とが混在していた。常に様々なずれが教室では生じる。ずれをずれとして捉え、ずれこそ可能性として受け止める教師と子どもが生きる日常は、学級づくりの途上である。子どもと教師は、新たな価値や活動を創造し、学級の枠組みを更新し続ける。それが学級づくりの基盤である。学級づくりに完成形はなく、絶えず変化しつづることが教師の役割といえる。

4. おわりに

本研究で明らかになった学級づくりにおける教師のあり方をもとに、子どもとの学級づくりを模索し、手作りの実践を重ねる自身の姿を同僚に開きながら、学級づくりへの悩みや不安を抱く先生方と考え続ける教員として、一隅を照らす存在となれるよう、研鑽を続けたい。

5. 参考文献

- 1) 上田 薫 (1973) . ずれによる創造. 黎明書房
- 2) 白松 賢 (2017) . 学級経営の教科書. 東洋館出版
- 3) 宮崎清孝 (2009) . 子どもの学び 教師の学び . 一莖書房