

子どもの自律的な学びに求められること —教師の子ども観に着目して—

前嶋 和彦 高度教職開発コース 教育課題探究プログラム

キーワード：自律的な学び，8つの問い，自己選択，自己決定，自律性支援

1. 問題の所在と研究目的

子ども主体の授業のあり方を考えたとき，教師が子どもの学びを全てコントロールするような授業ではなく，子どもが自ら課題を見つけ，課題を解決する方法を考え，取り組んでいくような授業を作りたいという思いが次第に大きくなった。しかし，実際には教師が設定した枠から子どもがはみ出してしまうのではという怖さから，無意識に授業規律ばかりに意識が向き，ルールで子どもの学びを縛ろうとする自分がいた。大学院入学当初，筆者の課題意識を整理するために指導教員と共に教師としての歩みをふりかえる中で，「子どもとの信頼関係づくりに難しさを感じる自分」と「無意識に授業規律ばかりに意識が向く自分」を客観視し，子どもを信頼できていない自分に気づいた。そこで子どもの見方を捉え直し，子どもが自ら学びを進めるような授業展開を構想したいと考えた。先行研究から自律的に学ぶ¹という言葉に出会った。このキーワードが筆者の目指したい学びのイメージに近く心に響き，子どもが自律的に学ぶ授業を目指していきたいと考えた。

そこで，本研究では一人ひとりの子どもが自律的に学ぶ力を育むために，教師はどのような構えで子どもに寄り添い，学びをみとるかを捉え直し，授業設計にどのようなことが求められ，どのような学習支援の工夫が必要なのかを明らかにすることを目的とした。

2. 研究方法

表1 Korthagen の「8つの問い」

1 授業者は何をした？	5 子どもは何をした？
2 授業者は何を考えていた？	6 子どもは何を考えていた？
3 授業者はどう感じていた？	7 子どもはどう感じていた？
4 授業者は何を望んでいた？	8 子どもは何を望んでいた？

出典 坂田ら：2019,『リフレクション入門』（一部改変）

授業記録の方法として，ALACT モデルにおける本質的な気づきを得るために「8

つの問い」を活用した²（表 1）。その際に，筆者単独のリフレクションあるいは授業者と参観者の協働リフレクションを採用して，子どもの自律的な学びの姿や教師の意識の変容を自由記述した。また，Pink（2015）をヒントに自律的な学びが生じるような授業設

¹ 伏木（2019）は自ら目的や目標と方法を考え，見通し（仮説）を持って自分なりの規律に従い，自分のペースで問題解決に取り組む続けることを「自律的に学ぶ」としている。

² ALACT モデルとは Korthagen が開発した，理想的なリフレクションのプロセスモデルであり，「行為」「行為の振り返り」「本質的な諸相の気づき」「行為の選択肢の拡大」「試行」の 5 つの局面を表している。また，8 つの問いとは ALACT モデルの第 2 局面「振り返り」の段階において用いる仕掛けであり，「振り返り」から「本質的な諸相の気づき」を得るに際し有効であると坂田ら（2019）が指摘している。

計に取り組み、Reeve (2018) の理論を援用して授業中の学習支援のあり方が子どもの学びにどのような影響を及ぼすかを考察した。

3. 研究の概要

3.1 筆者が授業参観者として携わった協働リフレクション

小中学校理科の授業を参観し、授業者（他者）と観察者（筆者）が対話を行い、授業者と児童生徒の間に意識の「ズレ」が生じたと感じた場面について「8 つの問い」に合わせて記録した。その記録を綴る過程で、授業者の葛藤や信念に触れ、授業者の視点で子どもを捉える機会となった。とりわけ授業者が戸惑った場面にフォーカスして「8 つの問い」に記録をとることで自律的な学びを支援する教師の子ども観が磨かれることを実感した。以下、授業実践においては主に「8 つの問い」に着目して分析を行う。

3.2 授業実践と分析

子どもの自律的な学びを促進するために授業設計に着目して行った実践 1，そこで得られた知見から学習支援のあり方に着目した実践 2，さらに実践 1・2 から得られた知見を活かし、再度授業設計に着目して実践 3 を行い、子どもの学びを分析した（表 2）。

表 2 実践内容と実践前・実践最中の重点事項

	実践概要	実践前・最中の重点事項
授業実践 1	小 6 理科「電気の利用」 Micro:bit を用いた プログラミング学習①	■授業設計（学習課題・進め方・時間・チーム）
授業実践 2	小 6 理科「電気の利用」 Micro:bit を用いた プログラミング学習②	■授業設計（学習課題・進め方・時間） □自律性支援を援用した個別の学習支援
授業実践 3	小 5 理科「もののとけ方」 水 食塩水 砂糖水 を用いた 学習	■授業設計（学習課題・進め方・時間・環境） →発達段階や学習状況に応じた大枠のテーマ設定 □自律性支援を援用した個別の学習支援

3.2.1 授業設計を中心に取り組んだ（実践 1）

実践 1 では micro:bit を用いたプログラミング学習①を行った。Pink (2015) によれば、内部からの欲求をエネルギーの源とする行動は、タスク、手法、時間、チームに関して、自律性を得たときに現れると述べている。これを学習活動に援用し、「学習課題、学習の進め方、学習する時間、学習するメンバー」の 4 つの要素に着目して授業設計と評価を検討することで、より自律的な学びを促すような授業を展開できるのではないかと考えた。また、単元を通じた学級全体の学習状況を把握するために毎時間の子どもの感想に基づき、共起ネットワークを作成した（図 1）。例えば、「作る」「プログラミング」が繋がっていることから、プログラミングを意識しながら製作していた子どもの姿を捉えた。単元が進む中で「プログラミング」への意識を高め、電気工作の「完成」を目指す子どもの意識の流れを明らかにした。しかし、一部の子

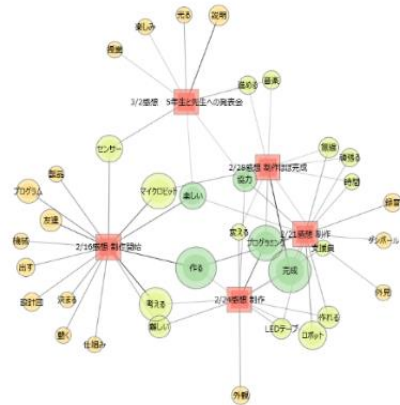


図 1 毎時間の感想の共起ネットワーク (modularity)

「作る」「プログラミング」が繋がっていることから、プログラミングを意識しながら製作していた子どもの姿を捉えた。単元が進む中で「プログラミング」への意識を高め、電気工作の「完成」を目指す子どもの意識の流れを明らかにした。しかし、一部の子

どもはプログラミング自体の難しさから学習活動が止まっていた。このことから、学級全体の傾向をみるだけではなく、授業場面での個々の子どもへの教師の支援について吟味する必要性が考えられた。

3.2.2 授業設計に加えて、授業進行中の学習支援にも力点を置いた授業（実践 2）

実践 1 から生まれた課題から、実践 2 では授業中の学習支援において Reeve (2018) が示す自律性支援の側面³を援用しながら子どもとやりとりをしていくこととし、micro:bit を用いたプログラミング学習②を行った。A 生グループは居眠り防止装置づくりを計画し、意図した動作をプログラミングするなど自律的に学びを進めていた。しかし、単元後半には A 生グループ内の意思疎通が少ないことに教師の不安が増していった。実際、micro:bit の「揺れセンサー」を付ける位置が不明だったので、教師から「どこにつけるか決めた？」と尋ねた。A 生グループからあまり反応がなかった。この場面について授業学級の担任と「8 つの問い」を用いて協働リフレクションを行った。学級担任から「教師が不安を感じているのであれば、矢印を自分に向けながら不安感をそのまま伝えてみてはどうか」と助言された。本質的な諸相の気づきとして、自律性支援の「子ども目線でみる」「根気よく待つ姿勢を示す」を意識しすぎ、無意識に不安を感じている自分の想いを伝えることをしていないことに気付けた。「思考の 4 事象」⁴に当てはめてみると、「無意識的かつ非言語的」な行動だったということがみえてきた（図 2）。これまでに目を向けてこられていなかった部分について教師は自らの行動を見返すことができ、子どもの側に立つことの意味を問い直す機会となった。また、単元を通して「8 つの問い」を活用したリフレクションを繰り返すことで、さらに検討すべき課題が見えてきた。単元テーマに即して設定した自らの課題解決に自己選択・自己決定できず行き詰ってしまう子どもに対しての学習のセーフティーネットが必要であり、個々の子どもの課題解決を支援する環境構成も望まれることが示唆された。すなわち、子どもの実態に応じた単元テーマや課題の作り方が重要であり、課題に取り組む子どもへの個別支援が求められる。

	意識的	無意識的
言語的	意識的 かつ 言語的	無意識的 だが 言語的
非言語的	意識的 だが 非言語的	無意識的 かつ 非言語的

図 2 思考の 4 事象
出典 坂田ら：2019,
『リフレクション入門』

3.2.3 環境構成を含めた授業設計を再構築した段階（実践 3）

学習のセーフティーネットの視点から、子どもの実態に応じた単元テーマを検討した。5 年生理科「もののとけ方」で、水と食塩水と砂糖水を見分ける方法を考え、実験を行って結果を動画にまとめるという単元テーマで授業を行った。具体的には、子どもが実験器

³ Reeve (2018) は自律性支援について、「子ども目線でみる」「内的な動機付けの源を活性化する」「理論的な根拠を示す」「プレッシャーのない、情報提供的な言葉を使う」「否定的な感情を認めて受け入れる」「根気よく待つ姿勢を示す」という 6 つの側面を示している。

⁴ Korthagen が思考を意識的／無意識的、言語的／非言語的の 4 事象に整理していると、坂田ら (2019) は指摘している。

具を使いたいときに自分の判断で使えるように理科室の後ろの棚に並べて配置したり、思考が広がるような教材を準備し自由に使えるようにしたりすることで、子どもが自己選択・自己決定できる学習環境を構成した。B 生は 3 つの不明な液体に朱墨を入れて観察していた。さらに「チョークを使っていい？」と教師に尋ねた。自律性支援の「子ども目線でみる」を援用し、「もちろん」と応え、学習課題の主導権を認める意思を示した。次に、B 生は 3 つの不明な液体を凍らせる実験の準備をしていた。そのとき、B 生は用意した水、食塩水、砂糖水も同じ容器で凍らせ、比較できるようにしていた。次時、融ける様子を観察しながら 3 つの不明な液体がそれぞれ何かを特定していた。自分で対照実験を行い、3 つの液体が何であるかを突き止めていったのである。学習環境の主導権が保障されたなかで、実験方法を考え、トライアンドエラーを繰り返しながら実験データを記録して結論を導き出し、動画を制作する自律的な学びの姿が見られた。本単元では、子どもの実態に応じた単元テーマを設定し、学習環境を整えることで、個々の子どもの課題解決を支援することができ、多くの子どもの自律的な学びを促進できた。そのため、教師は自己選択・自己決定ができない子どもに対して、より個別支援を行う機会をとることができた。

4. 成果と課題

教師が「8 つの問い」を活用し、子どもの言動のみならず、子どもの側に立ち、内面に寄り添って何が学ばれているのかを捉えようとリフレクションを重ねていくことで、教師の意識が変容し、結果的に子どもの学びの姿にも変化をもたらされたと言える。その上で、発達段階や学習状況に応じて「学習課題」「学習の進め方」「学習する時間」「学習環境」に着目し、子どもの主導権を保障することによって、子どもの自律的な学びが実現することを明らかにした。そして、子どもの自己選択・自己決定を促すためには学習のセーフティーネットの観点を含めた学習環境の配慮や自律性支援を援用した教師の個別の対応が必要であることを確認した。一方、リフレクションの質という観点から「8 つの問い」を用いて得られるテキストに加えて、児童の姿の記録や感想などの授業記録をどのように重ね合わせて蓄積し、さらに分析していくかについては本研究における子どもの自律的な学びを目指した中で検討の余地がある。

文 献

- 伏木久始, 2019, 新学習指導要領が求める教育で問われる教師の教育観, 教育時評, pp.23-28
- Pink,D, 2015, モチベーション 3.0 持続する「やる気」をいかに引き出すか, 講談社 +α 文庫, pp.150-189
- Reeve,J, 2018, *Understanding Motivation and Emotion*, Wiley, pp.128-136
- 坂田哲人, 中田正弘, 村井尚子, 矢野博之, 山辺恵理子, 2019, リフレクション入門, 学文社, pp.12-27