

どの子の学びも保障する授業のあり方

市村 昌平 高度教職開発コース

キーワード：授業における児童の振り返り，学びの保障，同僚性

1. はじめに

憲法第14条第1項及び第26条第1項を受け、子どもの学びは法により守られている。私は新任当初、ある保護者から「自分の子は、自営業の土建屋を継いで社長になる。だから算数なんてやらなくてもいいんです。」という話を聞いた。それに対する答えが自分には出せず心の中に長くくすぶっていた。どの子も等しく受ける権利がある教育とはいかなるものなのか。法により保障されている学びとは何なのか。それを保障するとはどのようなことなのか。これらを明確化するためにテーマ「どの子の学びも保障する授業のあり方」を設定した。

2. 教職大学院在籍中の取り組み

どの子の学びについては授業レベルでの自己課題「振り返り」、「学びの保障」については各校の視察、そしてテーマ全体については授業や学びの素地となると位置付けた「同僚性」の3つの側面から研究を深めてきた。

2.1 「振り返り」を大切にした実践

(1) ALE プログラム (Authentic Learning Environments : 真の学習環境) とは

体が楽しいと感じる芸術表現活動に「省察活動」を加えることで、自らの資質・能力の発見を目指している。そのことが、次時の活動への意欲付けにつながるという、自ら学ぶ学習プログラムである。

(2) ALE プログラムの実践

今まで、グループでの学びは深まる感覚を得ていたが、終末の個に戻る学びを、どのようにとったらよいか、充実したものとはいえない感覚を得ていた。そこで、学びの共同体を図1に示す子どもの学びのサイクルに組み込んだ、ALE プログラムに参加した [第1回2017年9月12日～14日 (講師; 青山学院大学社会情報学研究センター研究スタッフの岡本夏海氏), 第2回10月3日～4日 (講師; 振付家兼ダンサーの藤田善宏氏)]。

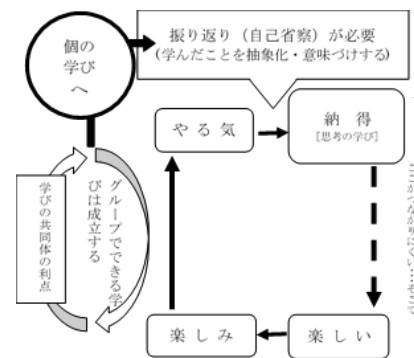


図1. 学びのサイクル

ではこのプログラムを教科授業にどう活かせるのか。第1に、図1のスタートの「楽しい」は教科授業でいうと「課題設定」にあたる。課題の据え方や課題のレベルなど、教科に即した子どもの「楽しい」を見つけなければならない。第2に、授業終末の自己省察の

持ち方（すなわち、振り返りのあり方）は、自分でできた理由を理解し自分の学びに意味づけをしていくようにしていく。そのことが自己肯定感へつながり、普段の授業で人・もの・ことと関わり合うことに前向きになり、自分らしく学ぶことにつながるのではないだろうか考える。次で示す実践は後者に焦点をあてた。

(3) 教科での実践

体育の 4 単元で ALE プログラムの実践を行った。振り返りのあり方が子どもたちの活動にどのように影響をしていくのか確かめるために学習カードを作成し、課題と次回の方策を書かせた。表 1 は、ある子の学習カードの記述の抜粋である。「1 本目の線になったら準備をする」という前走者のタッチを受けて走り始めることについての言及が、次時の課題では「バントタッチのタイミング」と書かれており、つながっていることがわかる。他の子たちの記述にも、「できるかもしれない」が次回の課題とつながる様子が見られた。

表 1. ある子の学習カードの記述

課 題	次回の方策（こうしてみたらできるかも）
スタートダッシュのタイミング	1 本目の線になったら準備をする。
バントタッチのタイミング	前に体重をかけて、すぐ出られるようにする。左手でタッチと いうことを意識すればはやくなるかも。

しかし、活動全体が重たく、子どもの体が楽しんでいない感じを受けた。子どもが深く考えすぎて、動きにダイナミックさを失っているような感じを受けた。課題を見つけるように方向づけたため、子どもが失敗を意識しすぎる活動になっていたと反省した。そこで 4 単元目のプレルボールでは、課題ではなく自分ができるようになってきたことを意識化するために、次回の方策の欄を「できるようになってきたこと」という欄に変えた。次の記述は、ある子の単元のまとめの記述である。9 試合中 1 回も勝つことができなかつたにもかかわらず、友と自分の関わりに心地よさを感じながら「でも楽しかった。」と活動を肯定的に捉えている。見える世界では負けるという失敗を繰り返しながらも、子どもが肯定的な活動に捉えられる要素として、自己省察的な振り返りは有効であった。

班のみんながいろんなことができるようになってよかった。M さんが、アンダーができなかつたのに、できるようになった。やっていくうちにみんなが教えてくれたり、考えたりしたから。最後はみんな笑顔でやろうとって、みんな笑顔でできた。結果、1 回も勝てなかつた。でも楽しかった。

また、次の記述は別の子のものである。相手がわかると、言っても大丈夫という安心感が生まれ、かけ声が多くなり、納得の活動につながった様子がある。このことから、安心感がより多くの子どもを学びに引き込む要素であると考えられる。ある時点での心のつながりが、次の活動でも自分を分かってもらえたり、相手が分かる素地となったり、自分の願い（課題解決）をかなえるための安心感や語り合いにつながると考えられる。心のつながりは、学びにとって重要になっていくのではないと思われる。

アタックを打つ時の高さとか位置とかも、大体分かるようになった。どんどん回数をやっていくにつれて、だんだん「この人はこうだ」というのが分かるようになってきた。最初はかけ声が少なくて、失敗が多くなっていたけど、だんだんかけ声が多くなって成功できた。すごく楽しかった。

(4) 振り返りに関する実践のリフレクション

ALE プログラムを取り入れた 4 単元の実践を通して、子ども自身が自分の活動や結果に

対し価値付けることの大切さを実感することができた。振り返りは、自ら学ぶ子どもを育てる上で大切であると考え。本実践では、学習カードが、前時の思いと次時の課題をつなげることによって、子どもたちの学びの支援となった。また、学習カードの設問の工夫によって、子どもが肯定的に活動を捉える体になることを支援した。その結果、心のつながりも生じた。教師は、学びのサイクル全体を意識しながら、子ども、材、場をコーディネートする意識を大切にしたい。

2.2 学びの保障についての考察

「教師が保障してあげなければ、子どもは学べないのか」と自分のテーマについて問われたことがある。この問いが学びと教師のあり方を問い直すきっかけとなった。

(1) 「学び」の捉えの変遷

2018年8月29日にA中学校の体育の授業（跳び箱）に参加した。特別支援教室入級児童（Kさん：緘黙）の学びのあり方を追った。Kさんは補助として授業に入っていた特別支援の先生による別の場所で練習をしようという提案を拒絶した。そして友達の輪へ戻った。その後、友達の試技の成功に対して拍手を送る様子も見られた。このKさんの一連の活動に驚き、学びの捉え直しにつながった。私が1年目に学びの1つを『「やってみたい」「知りたい」「悔しい」「なんで？」とと思っている状態（世界を他者と共有している状態）』と捉えた。しかしKさんの姿を見て、思っているだけでは学びではないと感じた。思ったことを表現するまでの探究する活動の過程に学びがあると考えた。それは、将来どんな職業に就くにも生きていく上で必要な力である。そして「他者との対話」「対象との対話」「自己との対話」の部分で、人格の形成もされていく。この対話の中に、学びが生まれているのだと思う。教育基本法第1条教育の目的でもうたわれている「～態度を養う」の部分は、思っているだけではなく、何かしらの行動を伴い表現すると読み取れ、そこが求められているのではないかと考えるようになった。

(2) 学びの保障とは

2017年9月25日にB小学校は「全ての子どもの学習権を保障する学校を創る」を理念にもつ学校である。B小学校で、子どもの学びを保障している日常を感じられる場面があった。

（2017年年9月25日のジャーナルより抜粋）運動会かけっこ練習で、よーいどんで走らない友達がいると、スーッと一人の女の子が立ち上がり、手をつなぎ一緒に走り始めた。出遅れから集団から離れて単独走になってしまったが、当たり前のように一生懸命友達の手を離さずにゴールまで走り切り、他の友達たちもそれが特別のこととして受け入れた感じはない。日常という雰囲気が流れていた。



上の風景は、目の前にいる子どもたちが共に生きるのが当たり前、目の前の人間とどう生きるか考え行動するのが日常と思えていることに起因する気がした。それを、先生方が日々子どもたちに問い、子どもと子どもをつなげようとしているのではないかと考えた。

(3) 学びも保障に関する実践のリフレクション

人の学びはどこにでもある。教師の支援無しでも発生し得る。ならば、どこに教師の必要性があるのだろうか。それは個の学びを保障する環境を整えつなぎ合わせることだろう。

学びの保障にも図2のようにいくつかの層があるのではないかということを感じている。学校の最大の目的は、個が学ぶことである。よってまず一番上に個の学びがくる。直接的に個の学びを深化させる要因として黄色の層がある。主にこの層では、授業の手法など教師の方策が含まれる。その黄色の層を支える要因として、オレンジの層がある。この層は子どもの意識の層で、聴く態度や協同の学びが自分の生活の日常であるという文化創りにあたる。その子どもの意識作りに必要な要因として、水色の層がある。この層は子どもの周りで子どもの学びを保障する外的な要因が含まれる。また隣接する層どうしは、お互いに影響し合い、どちらが原因でどちらが結果というわけではなく、両者影響をし合いながら高まっていくものである。

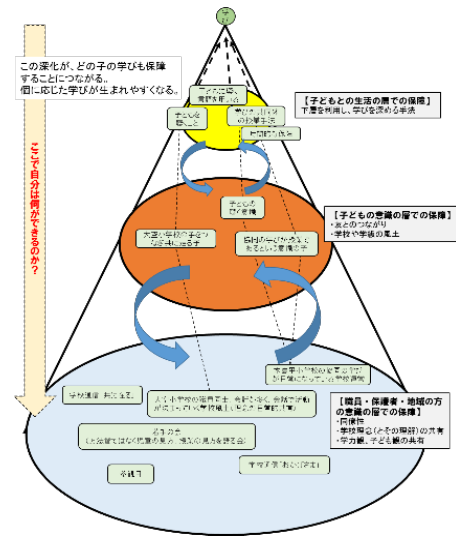


図2. 学びの層

2.3 同僚性を育むために取り組んできたこと

どの子の学びを保障するために、子どもや教師が存在する学校の人的環境に目が向き、同僚性の必要性を感じてきた。同僚性を育むための取り組みとして職員全体や個人など、多様な対象に向けて活動をしてきた。

(1) 支援員と教員をつなぐ

支援員の先生方が、昨年度より教室や先生方との関わり方に不安を感じていた。そこで担任と支援員のつながりを創り、子どもたちにとってよりよい学習環境を創ることを目指して学級担任に支援員への要望を聞くアンケートをとり、支援員の具体的な教室へのかかわり方、意識のもち方を示していった。すると支援員の先生方の不満は聞かれなくなった。

(2) 同僚性を育むには

職員が同僚性や協働に意識がいくためには、職員本人がこの職場で必要とされていると自覚できることがある。実際、支援員の実際の現場や仕事は変わっていない。今まで支援員たちは、自分を価値付けてくれる存在がいなくて感じていたのだろう。支援員のあり方の活動を通して、人は自分を気にかけてもらえていると思っただけで集団に自分の存在感をもち、仕事に対して力になろうという心的な同調が生まれたのではないかと思う。

4. 2年間の取り組みを振り返り

今まで私は、子どもの活動を価値付けるのは教師の仕事と思い、労力と時間を費やしてきた。しかし今思うことは、そもそも学びは子どものものである。その子が納得する学びを生むために、その子自身が自分の活動の過程や結果に価値を見出す必要がある。その時の教師のあり方は、困り感に寄り添うだけでなく、子どもの意識と環境のコーディネートだと思ふ。そして本研究の全ての場面で共通して重要であったことが「対話」であった。今後は対話を通して、図2で示した学びの層の深化を意識して現場に立っていく大切さを感じている。