

多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校の在り方

武山 幸一郎(21031)

1. はじめに

中央教育審議会『令和の日本型学校教育』では、今日の学校教育が直面している課題として、発達障害(ASD, ADHD, LD)や特定分野に特異な才能のある子ども(Gifted)、日本語指導が必要な子ども、相対的貧困状態にある子どもなど、子どもの多様化を挙げている。また、目指すべき新しい時代の学校教育の姿として「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」も提言されている。

そのような流れ中で、私は、子どもが自ら問いをもち、生き生きと問題を追究し、学び合う授業の実現を目指し、日々実践してきた。そこには積み重ねられた成果もあり、一定の手ごたえを感じていることもある。しかし、授業を追究する中で、同じ学習内容を皆と同じペースで学ぶこと、一斉に行われる授業という学びが合わない子どもがいた。また、同質同調性を求められやすい学校生活の中で、友達との関係に生きづらさを感じる子どももいた。そのような生きづらさを感じる子どもたちは、徐々に自分に対する自信や自己肯定感を失っていく。

このような実践の経験から、全ての子どもたちの可能性を引き出すためには、子どもの背景の違いに目を向け、「一人一人の子どもを尊重すること」を重視した「多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校」を求めていく必要があるのではないだろうかと考えた。

「多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校の在り方」とは、どのようなものなのか。平成28年答申では、「個に応じた指導」として、子ども一人一人の興味や関心、発達や学習の課題等を踏まえ、それぞれの個性に応じた学びを引き出し、一人一人の資質・能力を高めしていくことが指摘されている。しかし、大きな授業改善が行われることなく、令和3年答申において、「個に応じた指導」を学習者の視点で整理した概念として「個別最適な学び」が提案されている。このように同じ課題が継続する中で、授業を学習者の視点から捉え直した抜本的な見直しが必要であると考えた。授業を抜本から見直し、

個々の発達やペースに合わせた学習方法を考えたとき、子どもが自らを知り、自己選択・自己決定を繰り返す中で、自らに合った学びに調整していく「自律的な学び」に焦点を当てた。

まず、初めにイエナプラン教育のブロックアワー、自己調整学習の2つの学習論に着目した。それらは、子どもの自律的な学びが行われる点で共通している。2つの学習論から、子どもの自律的な学びが行われる授業を創造し、授業実践を行った。

次に、不登校児童生徒の在籍学級外での居場所に着目し、多様な背景をもつ子どもにおいて、自律的な学びが、実際どのように行われているのかを調査した。

さらに、それらの授業実践と調査分析の課題を受け、社会科で更なる授業実践を実施し、多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校の在り方について考察した。

2. 研究の目的

「一人一人の子どもを尊重する」を理念において、授業実践と調査分析を行い、多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校の在り方を追究する。

3. 研究方法

- ①イエナプラン教育のブロックアワー(自己調整学習)の算数科における授業実践と検討。
- ②仙台市「在籍する学級外での居場所ステーション(在籍学級外教室)」(以下、ステーション)、宮城県「学び支援教室」(以下、ほっとルーム)の調査分析。
- ③動機付けの課題を受けた更なる授業実践(社会科)

4. 研究成果

- ①イエナプラン教育のブロックアワー(自己調整学習)の算数科における授業実践と検討。

ここでは、まず、ブロックアワーを自己調整学習の過程から捉え直し、子どもの思考を可視化することができれば、教師の支援もより明らかになっていくと考えた。そこで、算数科の単元に合わせて、自己効力感が高まる

学習サイクル(図1)を作成した。その上で、小学校5年生、算数科「偶数と奇数、倍数と約数」で授業実践と検討を行い、ブロックアワーにおける自己調整学習が「有効に働いた子ども」と「有効に働かなかった子ども」の特徴を明らかにしていった。さらに、有効に働かなかった子どもに、どのような対応が必要なのかを考察した。

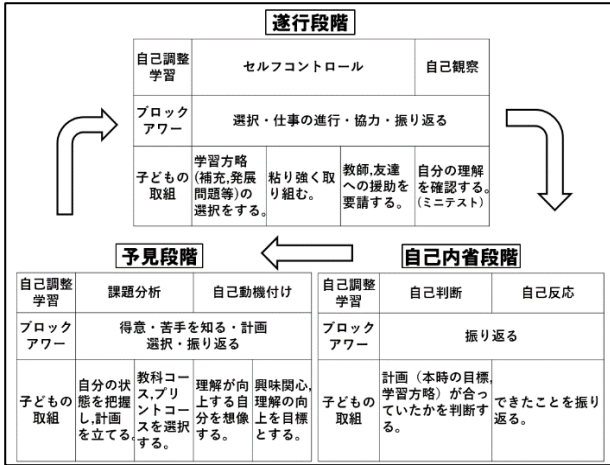


図1 学習サイクル(自己調整の循環的段階モデル構想図)

単元構成表を配付して見通しをもたせた上で、多様な選択肢を与え、自分の理解やペースに合わせて、自ら学習計画を立て、学習サイクルを進められるようにした。

教師2名(筆者と学級担任)により子どもを支援すると共に、援助要請(分からないときは自由に立ち歩き、友達から教えてもらうこと)を推奨した。基本的に一斉指導は行わないが、学習サイクルにつながる子どもの振り返りを取り上げて価値付けたり、教師の見取りから習熟が難しい内容を一斉指導で補完したりした。自己内省段階の振り返りは、3段階の簡易的なものと、ノートに自己内省(自己判断、自己反応)を文章で書かせた。また、援助要請や学習サイクルの土台として、信頼関係のある温かい雰囲気や、自分の計画に対する責任が必要であることを、図を提示しながら伝え、毎授業黒板に掲示し、そのような雰囲気を作り上げていこうと促した。

図2は、縦軸が「自己効力感について単元前と単元後のスコアの差」を、横軸が「到達度について本単元に入るまでの5年生の数と計算領域の平均と本単元のスコアの差」を表し、個人のデータをプロットしたものである。外形的な子どもの姿を手掛かりとしながら、自己効力感と学習到達度による四分類を用いることにより、子どもの必要に即した働き掛けを検討した。

まずは、I、IIの子どもへの対応について検討する。

Iの集団(自己効力感、学習到達度が増加)9名と、IIの集団(自己効力感増加、学習到達度減少)の中の学習到達度が80点以上の子ども3名、つまりこの12名、48%の子どもたちは、本実践のような学習環境を整えることができれば、自ら学習サイクルを循環させ、主体的に学習に取り組むことができることが明らかとなった。

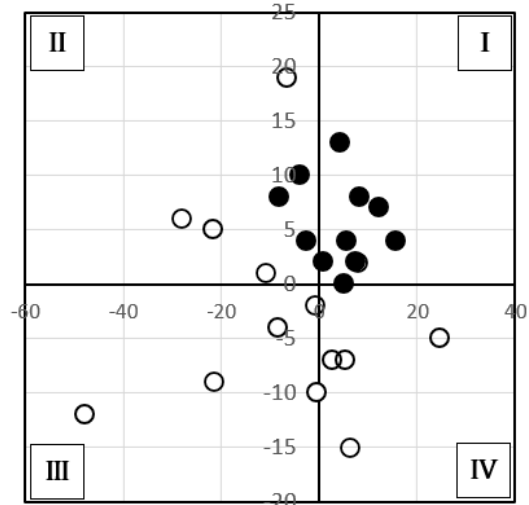


図2 学習サイクルが有効に働いた子ども(●)

IIの集団において、大きく学習到達度が低下した子どもは、遂行段階における自己観察と、自己内省段階の自己判断の循環が高まることで学習到達度も上がるのではないかと考えられる。

III(自己効力感、学習到達度が減少)、IV(自己効力感減少、学習到達度が増加)の子どもは、ブロックアワーにおける外形的な子どもの姿(協力等)が見られる場合もあった。しかし、その子どもの内面(自己効力感や学習到達度の変化、単元後の感想)を見ると、有効に働いていない面が見えてきた(図3)。

III(自己効力感減少, 学習到達度が減少)	IV(自己効力感減少, 学習到達度が増加)
<ul style="list-style-type: none"> ・分からないことがあったときに、援助要請を行うことができない。 ・自ら学習に集中力する時間が短い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の支援を受けながら他律的に学習を進めている。 ・他者との比較(速さの差)を感じ取っている。

図3 学習サイクルが有効に働かない子どもの特徴
これらの子どもへの対応を考察した。

- 1) 自律的に学び、自分の伸びを実感できる工夫
 - ・すぐに支援せず、自己選択・自己決定を促す。
 - ・振り返りにより、自分の伸びを実感させる。
- 2) 助け合う動機が生じる工夫
 - ・子どもの行動や個々の振り返りから、助け合うことに

価値を見出していく。

・机の配置により、援助要請しやすい空間を創り出す。

3) 学習課題に意欲がわく工夫

・発問によって、子どもの中に問いを生じさせる。

①において、個々の発達やペースに合った自律的な学びを実践し、有効に働かなかった子どもにどのような対応が必要なのかを考察した。では、実際に自律的な学びが行われている場所において、どのような環境が整えられ、どのような支援が行われているのだろうか。

②仙台市「ステーション」A, B, C 中学校, 宮城県「ほっとルーム」D, E 中学校, F 小学校の調査分析。

現在、多様な子どもたちが集まり、自律的な学びが行われている場所として、不登校児童生徒が在籍する学級外での居場所である仙台市「ステーション」、宮城県「ほっとルーム」が挙げられる。

ここでは、不登校児童生徒の在籍する学級外での多様な学習活動の実情、安心して教育が受けられる環境、必要な支援に着目し、見学、専任教員への質疑応答を行った。

1) 多様な学習活動の実情

F 校において、個々の子どもが自ら計画、遂行し、1日の学びや生活を振り返る姿が見られた。学級の1週間の時間割が担任から渡され、授業の進捗や参加できそうな時間を確認し、次の日のプランニングを行う。F 校教諭は、「今、大事にしているのは、プランニング力、決めたことをやり抜く力。」と話す。しかし、学校によっては、計画を立てられなかったり、遂行したりすることが難しいケースも見られた。

学びに向かうことが難しい背景は、個々の子どもによって違うが、その一つに学びや活動に向かう心のエネルギー（以下、エネルギー）が挙げられる。それぞれの学校の教諭は、子どものエネルギーを見取り、その子どもに合わせた支援を考えるなど、子どものエネルギーが蓄えられることを重視していた。

2) 安心して教育が受けられる環境（エネルギーを蓄える環境を創ること）

エネルギーが失われる原因は個々の子どもによって様々であるが、不登校の子どもたちは自己肯定感、自己効力感の低下した状態にあることが考えられる。

A 校教諭は、「ステーションは、心を休め、充電する場

所と捉えている。」と話す。A 校教諭の話から、自分の心や体の状態に合わせて過ごすことができる「安全・安心な環境」が担保されていることが伺えた。さらに、B 校教諭は、「人と関わることでエネルギーが高まる。」、F 校教諭は、「誰がその子の愛着を引き受けるかが大事。」と話す。「信頼できる人との関わり」の中で、自分が認められているという実感を得ることが自己肯定感の高まりにつながっていく。学校生活全般において、この基盤が個々の子どもに担保され、子どもの心と体の状態が安定することで、自ら学びに向かう状態が創り出される。

3) 必要な支援

B 校教諭は、「子どもが何かをやるまで、やりたいことを見つけるまで待つ。そのやりたいことに支援していく。」と話した。自分で決定し、その成果を感じ取れること、「自己選択、自己決定」を通して、自分の足で一步一步進んでいる実感が自己効力感を高めていくと考えられる。

これらのことから、多様な子どもが学び合い、共に生活し合うことができる学校の在り方を考えていくと、「安心・安全」「信頼できる人との関わり」が担保される環境、「自己選択、自己決定」への支援、この3つを満たす学校環境の整備を考える必要があることが分かった。

しかし、学習内容の習得において、①と同様に②においても、習得すること自体が目的となり、学習内容への興味・関心や疑問が生じるような働き掛けは行われていなかった。子どもを深い学びに向かわせるためには、子どもの中に問いをどう生じさせるかが重要になってくる。子どもに問いを生じさせることができれば、その問題を明らかにしたいという思いが動機となり、子どもは深く考えようとする。そこで、①②で得た成果と課題を踏まえ、学習への動機付けに着目して、子どもに問いが生じる授業実践を行った。

③動機付けの課題を受けた更なる授業実践（社会科）

子どもに問いが生じる、2つの実践を行った。

1) 子どもが自ら問いをつくる。

5年生社会「これからの食料生産とわたしたち」の単元において、実践授業を行った。第1時において、子どもとのやり取りを通して、「食料自給率」という言葉と、「日本や他国の食料自給率（日本は約40%で他国と比べて低い）」を教えるから、質問づくりのルール、方法(図4)を提示し、「日本の食料自給率」で質問を考えさせた。

<p>○ルール</p> <p>1. できるだけたくさんの質問をする。</p> <p>2. 質問について、話し合ったり評価したり答えたりしない。</p> <p>○方法</p> <p>・3人1グループで個々に付箋を配付。付箋に質問を書かせて班でA3用紙に貼る。</p> <p>・もっとも興味のある、調べてみたい質問を3つ選び、1～3番まで順番をつける。</p>
--

図4 質問づくりのルールと方法

それぞれの班の質問の1番興味のあること、調べてみたいこと(図5)を班で調べ、Google スライドでまとめるように促した。さらに、調べたことを発表する際は、教師が意図的に班を指名し、徐々に考えが深まるようにしたり、つながる部分を板書で視覚的に繋いだりした。この質問づくりと調べ学習によって、「日本の主な輸出品」や「日本の食料自給率が低い理由」が明らかとなった。

<p>1班 どうして40%になったのか？</p> <p>2, 3班 日本より食料自給率が少ない国はあるのか？</p> <p>4班 何で日本は食料自給率が40%なの？</p> <p>5班 日本の食料自給率が、だんだん減っていくのは何で？</p>	<p>6班 1970年に何があって、自給率が減ったのか？</p> <p>7, 8班 何で日本が最下位なのか？</p> <p>9班 日本は何で外国より食料自給率が低いのか？</p> <p>10班 自給率を上げるためには、どんな工夫があるのだろうか？</p>
---	---

図5 各班の質問の1番興味のあること、調べてみたいこと

2) 教材研究を通じた教師の「発問」「問い返し」によって、子どもに問いを生じさせる。

さらに、教師が「食料自給率が低くても、海外から輸入すればいいのでは」と問い返すことで、子どもの概念を揺さぶり、「食料自給率が低いと何が問題なのか」という問いを生じさせ、資料(ネット記事の写真)から問いの答えを考える学習に取り組ませていった。

この学びの利点として、学習内容が習熟であっても、授業の流れが探究に近く、自己選択・自己決定の機会が多くなり、自律的な学びにより近づくことが挙げられる。難点としては、子どもたちの問いを組み合わせながら、決められた時数の中で、学習内容を押さえた単元を構成するのが難しいこと、子どもに発表の技能がないと、調べたことが他の子どもに伝わりにくいことが分かった。

5. 考察

多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校の在り方とは、どのようなものなのか。子どもの背景の違いに目を向け、「一人一人の子どもを尊重すること」を理念

とする中で、子どもが自らを知り、自らに合った学びに調整していく自律的な学びをつくることが大切となってくる。そのためには、子どもに自己選択・自己決定する機会を多く与え、自らの学びを振り返る機会を作ることが必要である。そのようなサイクルの中で、子どもはできたことに喜びを感じ、自分で選んだ学びへの責任を自覚しながら、自分に合った学び方を学んでいく。さらに、子どもに生じる問いを大切にしていく。自律的な学びの中で問いは学びの原動力となり、深い学びへと繋がっていく。

また、学びや生活の基盤となる意識の共有が必要である。それは多様な背景をもった子ども一人一人を尊重する意識の共有から始まる。意識の共有から、子どもの発達や特性などにあった安心・安全な環境、信頼できる人との関わりが生まれ、居心地の良い学校空間を形づくっていく。

では、教師の役割とは何なのか。一つは、安心・安全であり、信頼できる人との関わりが担保される環境を率先して作ることである。二つ目は、子どもの自己選択・自己決定を支援し、必要があればその歩みを共に振り返ることである。三つ目は、自律的な学びの中で、子どもに問いを生じさせることである。教師は、教材を解釈し、適切な発問や問い返しを創り出すことや、子どもが問いをもち、自己選択・自己決定を繰り返すことができる「単元を通じた授業」を構築していくことが必要である。よって、自律的な学びにおいて、教師は支援者であると共に、授業の創造者であり続ける必要がある。

また、一つ一つの教育活動が理念に合っているのかを、教職員同士、教師と子ども、子ども同士の対話により、考えていく機会が必要である。そのような対話の機会によって、理念が姿となり、教職員や子どもに浸透していくのではないかと考える。

引用・参考文献

- 1) フレーク・フェルトハウズ, ヒュバート・ウィンターズ (2020) リヒテルズ直子訳『イェナプラン共にいけることを学ぶ学校』ほんの木
- 2) 塚野州一(2012)「メタ認知過程と動機づけの基本的方法を統合した自己調整の循環的段階モデル」『自己調整学習理論と実践の新たな展開へ』北大路書房

多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校の在り方

武山 幸一郎(21031)

要旨 「一人一人の子どもを尊重する」を理念において、授業実践と調査分析を行い、多様な子どもが学び合い、共に生活し合える学校の在り方を追究する。まず、個々の発達やペースに合わせた指導方法から、算数科において、イエナプラン教育のブロックアワーを自己調整学習の視点から捉え直し、自己効力感が高まる学習サイクルを作成し、「有効に働いた子ども」と「有効に働かなかった子ども」の特徴を明らかにしていった。次に、自律的な学びが行われている場所に着目し、不登校児童生徒の在籍する学級外での多様な学習活動の実情、安心して教育が受けられる環境、必要な支援に着目し、調査を行った。さらに、それらの実践と調査から得た成果と課題を踏まえ、学習への動機付けに着目して、社会科において、子どもに問いが生じる授業実践を行った。

教職員同士、教師と子ども、子ども同士の対話により、理念が姿となり、教職員や子どもに浸透していくことについて言及した。

キーワード: イエナプラン教育, ブロックアワー, 自己調整学習, 不登校, 自己選択・自己調整

ユニット指導教員(◎ユニット長)

◎信太昭伸, 田端健人, 佐々木孝徳