

平成 23 年度 修士論文

子どもの主体性に関する事例研究

— 日中小学校における実践に焦点をあてて —

三重大学大学院 教育学研究科

学校教育専攻 学校教育専修

210M009 斯琴 函雅

目次

はじめに

- 問題意識・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.2
- 研究対象・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.3
- 研究方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.3

第一章 日中両国の教育における主体性

- 第一節 子どもの主体性についてのとらえ方・・・・・・・・ p.6
 - 第一項 日本における主体性についてのとらえ方
 - 第二項 中国における主体性についてのとらえ方

第二節 「学習指導要領」と「課程標準」における主体性の位置づけ p.16

第二章 日中両国の小学校における子どもの主体性についてのとらえ方と実践

第一節 三重県 S 小学校の授業実践・・・・・・・・ p.22

- 第一項 S 小学校の紹介
- 第二項 活動における子どもの主体性
- 第三項 N 教諭の授業実践及び分析
- 第四項 N 教諭の主体性についてのとらえ方

第二節 内モンゴル M 小学校の授業実践・・・・・・・・ p.38

- 第一項 M 小学校の紹介
- 第二項 活動における子どもの主体性
- 第三項 A 教諭の授業実践及び分析
- 第四項 A 教諭の主体性についてのとらえ方

第三章 日中両国における主体性の比較

第一節 主体性についてのとらえ方の共通点と相違点・・・・・・・・ p.53

第二節 共通点と相違点の背景・・・・・・・・ p.56

終わりに 本研究の到達点と課題

<本研究の到達点>・・・・・・・・ p.57

<本研究の課題>・・・・・・・・ p.57

はじめに

<問題意識>

21世紀を迎えて世界はますます変化している。今日のこの激しい社会の変化に、日常的にも国際的にも対応できる人間の育成が期待されている。そういう人間の育成のために日中両国は、教育において子どもの主体性の育成を重要視してきている。

吉崎静夫(1997、P.12)が「新しい授業づくりの視点は、子ども主体の授業をつくること」と「社会の変化に対応する授業をつくること」にあると述べている。特に「子ども主体の授業をつくる」ことに重点を置いて、授業づくりの在り方を提案している。そのような中から、「子ども主体の授業づくり」に役立つものをいくつか取り上げて、詳しく紹介している。山極隆・無藤隆(1998、P.10)は「子どもの主体性を大切にする教育の必要性については、戦後半世紀の教育の歩みの課程で、常に言われてきたことである。だが、その場合の主体性の考え方の中には、子どもが学習活動に積極的に取り組み、学習の効率やスピードをあげるための手段や手だてとして子どもの主体性を伸ばす、という考え方があったのだ。これは、教師中心の授業観に立った子どもの主体性への期待であり、主体性を育てること自体が教育の中心的な目標として意識されていなかったことを示している。一方、このような考え方に対して、子どもの主体性や個性の尊重を、教育の目標及び学力の中核に据えて教育活動を進めよう、という考え方に立って実践を進めてきた流れがあった。この後者の教育観が明確に学習指導要領に示されたのは、平成元年改訂の学習指導要領からであるとみてよい」と述べている。一方、現在、中国では、子どもの主体性を伸ばすことが「素質教育」の一環として国家研究開発プロジェクトにも取り込まれている。現在の中国における児童の「主体性」研究の第一人者である裴娣娜が1989年から児童の「主体性」を論じ始めた。裴(1990、P.34)が子どもの「主体性」とは「外部情報を選択する時に主体の持つ自覚性・選択性として表れるとともに、彼らの独立性と創造性を含むものである」と主張している。そして教育を「個性の発達を実現させる」過程と見なし、子どもの「主体性」を育成するために「教え」を中心とした教学システムを変え、「学び」を主原則とした教学が展開する必要性を訴えていた。裴は「教え」の目的は「教えない」ことにあると語り、子どもの「独立した個人」としての知識を獲得する能力を育成するために、教学課程における子どもの参加と活動を強調している。

日中両国の子どもの「主体性」に関する教育観が教育の目標として「学習指導要領」と「課程標準」に示された。「学習指導要領」と「課程標準」において、体験的・経験的な学習指導や探究的な学習を通して、子どもの主体性の育成をねらいとしていることが共通している。しかし、両国の子ども育成のねらいが同じであっても、国によって、学校によって、さらに教諭によって、その教育ねらいへの解釈・考え方そして指導が異なると考えられる。

そこで、筆者は両国の教育現場にいる教諭はどのように教育目標をとらえ、教育を行っているかについて検討する必要があると考える。なぜなら、「学習指導要領」と「課程標準」には教育の目標が示されているが、その目標は実際にどのように実践されているかを分析することが大切だと考えられるからである。

日本の主体性に関する研究を概観するが、(具体的には第1章で述べる)いずれも理論的なレベル、あるいは方法論的研究にとどまり、両国の教育現場で、教諭の主体性のとらえ方と実践に関する事例研究は、いまだに行われていないのである。そこで筆者は三重県 K 市 S 小学校と中国内モンゴル B 市 M 小学校を取り上げて、教諭の主体性のとらえ方を明らかにする。

<研究対象及び研究方法>

1. 研究の対象：

日本：

三重県 K 市 S 小学校 1 年生 10 人 担任 N 教諭 (2010)

中国：

内モンゴル B 市 M 小学校 5 年生 28 人 担任 A 教諭 (2011)

2. 研究の方法：

本研究では S 小学校と M 小学校の継続的な授業観察及び N 教諭と A 教諭へのインタビューにより、事例分析を行った。その理由は「他の視点から解釈との突き合わせ、複数の種類の情報を重ね合わせることを通して事例研究の妥当性を確かめる」ことが重要だからである。(無藤隆・やまだようこら 2004、P173)

本研究では以下のような仮説を持っている。「主体性」についてのとらえ方は国民性と文化性によって共通点と相違点があることが予測できる。それが一つの事例として S 小学校と M 小学校の授業実践に現れているのではないか。そうした「主体性」のとらえ方を教室

場面を取り上げて検証していく。

(1) 授業観察

日本：

S小学校：筆者は2010年4月から現在まで1、4年生を対象とし週一回授業観察を行っている。観察時間は午前8時40分から11時25分。本研究では2011年5月の田植え、12月の商店街集会と授業実践のエピソードを取り上げて、事例分析の対象とする。

中国：

M小学校：筆者は2011年9月5（月）から9月8（木）まで授業観察を行った。観察時間は午前7時55分から11時30分。

(2) 観察・記録方法

観察記録はICレコーダーの録音とエピソード記録によって行った。子どもの注意を反らさないように、教室の一番後ろに立って観察し記録をとった。教師と児童の発言や様子をメモして、後でエピソード記録を作成する。授業中のエピソードを中心に記述をする記録の方法である。

(3) 分析方法

観察者の私たちが作成したエピソード記録を持ち毎週1回大学で継続的な検討会を行う。その時間が大体1時間である。数人の授業観察者と大学の教員でなりたった検討会だ。この会で授業観察者たちがエピソードについて交流し合う。それぞれ自分たちの主観的に感じたことを言い合いそして分析する。意見や視点のずれが生じる場合もあるので、再び小学校で授業観察することや教諭にインタビューすることで考えを確認し深め、観察者たちの間主観性をねらう。なぜならば、研究対象のリアリティについて観察者間に何らかの間主観性が生じることは、観察者のもつ妥当性の強化につながると考えられるからだ。（無藤隆・やまだようこら2004、P62）

(4) 教諭へのインタビュー

① インタビューの対象

日本：

三重県K市S小学校 N教諭

中国：

内モンゴルB市M小学校 A教諭

② インタビューの時間及び場所

日本：

N教諭へのインタビュー 2012/01/30 (月) S小学校の図書室 (20分)

中国：

A教諭へのインタビュー 2012/12/23 (金)日本の家でテレビ電話 (前後1時間ぐら
い)

③ 記録方法

筆者はインタビューする際にICレコーダーを使い、音声録音を行った。

④ インタビュー方法

本研究で筆者は半構造化インタビューを用いた。インタビューの一連の質問を前も
って設定して持ち込み、インタビュー中話題の展開に応じて質問項目を変更するとい
う方法である。

<引用・参考文献>

- ・吉崎静夫 『子ども主体の授業をつくる「授業づくりの視点と方法」』1997
- ・山極隆・無藤隆 「新しい教育課程と学校づくり3『自ら学び自ら考える力の育成』株式会社 ぎょう
せい 1998
- ・北京師範大学教育科学研究所 「主体教育与我国基礎教育現代化發展的理論与実験研究」『全国教育科
学十五規劃国家重点課題專題研究文集』第1集 2002
- ・裴娣娜 「我国現代教学論發展中的認識論問題」『高等師範教育研究』北京師範大学 1990
- ・藤雪麗・福田隆眞 『小学校における中国の課程標準と日本の学習指導要領の比較研究「中国義務教育
改革目標の6項目を中心に」』山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第30号 2010
- ・無藤隆・やまだようこら 「質的心理学」株式会社新曜社 2004

第一章 日中両国の教育における主体性

第一節 子どもの主体性についてのとらえ方

この節では、日中両国で「主体性」はどのように定義されているか、そして主体性が問われている背景と主体性がどのようにとらえられているかについて、文献を通して紹介するつもりだ。第1項で日本について分析し、第2項では中国について分析を行う。

第一項 日本における主体性についてのとらえ方

まず、辞書的な定義をみってみる。国語辞典によると、主体性とは、「行動する際、自分の意志や判断に基づいていて自覚的であるさま。また、そういう態度や性格」の意である。また、主体的とは、「他に強制されたり、盲従したり、また、衝動的に行ったりしないで、自分の意志、判断に基づいて行動するさま。自主的」(『国語大辞典、小学館』)の意である。教育用語としての「主体」は、自主、自発、自立、自律などの語と近い関係にあり、例えば「主体的、自発的」とか「自主的、自発的」などと用いられている。

次は、主体性が問われはじめた背景を探ってみたい。山極隆 無藤隆(1998, PP98~103)は子どもの主体性が問われている背景を以下のように見ている。子どもの主体性を大切に
する教育の必要性については、戦後半世紀の教育の歩みの過程で、常に言われてきたこと
である。だが、その場合の主体性の考え方の中には、子どもが学習活動に積極的に取り組
み、学習の効率やスピードをあげるための手段や手だてとして子どもの主体性を伸ばす、
という考え方があったのだ。これは、教師中心の授業観に立った子どもの主体性への期待
であり、主体性を育てること自体が教育の中心的な目標として意識されていなかったこと
を示している。一方、このような考え方に対して、子どもの主体性や個性の尊重を、教育
の目標及び学力の中核に据えて教育活動を進めよう、という考え方に立って実践を進めて
きた流れがあった。この後者の教育観が明確に学習指導要領に示されたのは、平成元年改
訂の学習指導要領からであるとみてよい。

つまり、子どもの主体性を大切に
する教育観が学習指導要領に載ったのは平成元年だが、戦後半世紀で常に言われてきた
というのは、人々がけっこう早い段階から意識していたということになる。このこと
にかかわって、坂本昇一が戦後の学習指導要領に現れている「学

力観」の変遷を整理したのを山極隆 無藤隆 (1998. PP98~103) が以下のように示している。

○昭和 20 年代—生活志向の学力

生活を営む力や問題解決の能力・態度、生活経験を通じて育てる。戦後の占領下において、アメリカのプラグマティズムの思想の影響を受けて問題解決学習が適切なものとされる。

○昭和 30 年代—基礎志向学力

独立後、日本人としての教育が主唱され、問題解決学習というアメリカ式の学習の導入を反省して、基礎学力の充実が言われ、教育内容の精選と能率化が求められる。

○昭和 40 年代—科学志向の学力

教育課程の構造化がさかんに主張され、物事を科学的に探究する能力を育てることにポイントがおかれた。

○昭和 50 年代—人間性志向の学力

これまでの科学志向の知性を重視する学力観の教育は、児童生徒の人格の円満な発達を妨げるとして、児童生徒を全人として見つめ、人間性を豊かにする学力へと転換することが求められた。

○平成ひとけた—主体性志向の学力

自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力を学力と考え、個性を尊重する方法が学習指導の中心を占めるべきと言われている。

学習指導要領に表れた学力観の変遷を上記のようにとらえる坂本が次のように分析している。日本経済の高度成長期にあたる昭和 40 年代以前の学力観と 50 年代以後のそれとの間には、はっきりとした転換が見られる。40 年代以前の学力観には、生活の向上や経済の成長、科学技術の習得や開発を担う人にパワーの育成を目指す教育観が読み取れる。これに対して、50 年代以降は、それまでの学力観や政策が生み出した子どもの成長をめぐるさまざまな深刻な問題や、教育問題の解決を目指して、「人間性を豊かにする学力」へと方向を転換している。特に、平成元年改訂のいわゆる「新しい学力観」に立った学習指導要領と、次期の改訂の基本的な方向となる、子どもに「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくんでいこうとする教育観は、子どもの主体性を中核に据えた学力観に立つものと見てよいだろう。

以上からわかるように、違う時期、違う年代によって求められる子どもの学力が違って

いる。経済の成長、情報通信システムの急速な変貌と膨大な情報量、慌ただしい社会生活のテンポ、地域社会や家庭生活・教育環境の変化など、子どもたちは、急激な社会変化、行き先不透明な社会の中に生きているので、こうした変化に対応できなくなり、不安になるので、不登校になったり、いじめられたりすることが考えられるかあるいは、そういう状況になったので、子どもの「主体性」を大事にする教育観を学習指導要領に示すに踏み切ったことが伺えるのではないだろうか。

このような背景で子どもの主体性が重視されてきたのだが、研究者たちは「主体性」についてどのようにとらえているのでしょうか。

村上芳夫(1975.P83)は、主体的学習は単なる方法論ではなく、目的は明確な「主体性をもつ人間形成」にあると述べている。そして、主体性とは「自我の感受したこと、思考したこと、その結果えた価値、規範の概念に基づいて自ら行動していこうとする態度、性格」をもつものとして意味づけている。またさらに発展して、単に自己の価値観、規範観に基づくのみでなく、「価値をもとめるその態度のゆえに個人の主観にとらわれることなく他人の主張を聞くにきわめて謙虚であって、自己の立場を堅持しながら常にほかの立場を受け入れ、常に客観的、普遍的真理へ止揚とする寛容さと協力的態度、性格、さらに問題解決的思考態度を示す」ものであると考えている。また、村上(1975. P193)は主体的学習の指導方法を具体的に提示している。

つまり、主体的教育の目的は主体性を持つ人間を育てることである。そしてそういう人間というのは、ただ自ら行動していこうとする態度、性格を持っているだけではないという。必ず、自ら行動するとともに他人の主張を謙虚に聞き、自己の立場を堅持しながら常に他の立場を受け入れ、常に客観的、普遍的真理へ止揚とする寛容さと協力の態度、性格、さらに問題解決的思考態度をもっていなければならないというように考えていることがうかがえる。村上(1975)が子どもの主体性についての理論的な考えを示したばかりではなく、具体的な指導方法も提示している。

吉崎静夫(1997.P12)も授業づくりの在り方を提案している。新しい授業づくりの視点は、「子ども主体の授業をつくること」と「社会の変化に対応する授業をつくること」にある。特に「子ども主体の授業をつくる」ことに重点を置いて、授業づくりの在り方を提案している。そのような中から、「子ども主体の授業づくり」に役立つものをいくつか取り上げて、詳しく紹介している。たとえば、「総合学習」、「選択学習」、「体験学習」、「メディア利用による学習」、「ティーム・ティーチングと外部人材の活用による学習」である。また、

「子ども主体の授業づくり」を支える学習意欲育成の問題が、「学習環境」の視点から検討されている。

加藤幸次(1987, P199)は主体的教育を目指すのに具体的な授業形態と授業環境というのがどのようなものなのかを以下のように示している。

- ① 一人ひとりの学習活動が浮かび上がってくる授業形態
- ② 自学自習を保障する「学習パッケージ」
- ③ 主体的・創造的活動を促す授業環境
- ④ 学習・学習者中心の「授業」

加藤(1987)の提示した授業形態から二つを例に出して、子どもが主体になる授業形態というのがどんな授業形態なのかをみる。「自由進度」と名付けの授業形態だと、子どもたちは一人ひとり自分のペースで学習していく学習形態である。この授業形態は「一斉指導」という授業形態と極めて対照的な姿となる。教師が中心となって、学習全員が、同じ学習課題を同じ歩調で同じ方向に向かって、学習していくのではなく、子どもたちは自分のペースに従って学習していく。「課題設定学習」と名付けの授業形態は、子どもたちは学習課題そのものを自分たちで作って学習する。したがって、学習課題は、同じ学習テーマの許にあっても子どもによって違っている。学習課題は教師によって与えられるものではなく、子どもたちが自分たちで設定していくものである。合科的指導や「ゆとりの時間」で採用できる。②「学習パッケージ」は、授業形態によって「学習ガイド」、「学習カード」、ヒントカード、資料カード、解答カード、チェックカードなどから構成される。「学習ガイド」は、名の通り学習活動の全体の姿を示したものである。学習のねらい、学習課題、課題追求の手順および追求に必要なメディアが示されている。「学習パッケージ」を考える時、一校時を単位としてはおらず、一つの単元というレベルを考えている。③一斉授業では、教師こそ最大の学習環境なのだ。子どもが教師という人的環境に全面的に依存してきた。「新しい授業」の学習環境は、「直接的学習環境」と「間接的学習環境」とわかる。「直接的学習環境」は子どもたちが自学自習していくためには、その単元の学習に役立つと考えられる参考書、雑誌、新聞、などの印刷教材、スライド、コンセプト・フィルム、テープ、VTRなどの視聴覚教材、及び、ねんど、色鉛筆、画用紙、コンピューター、ゲームなどの操作教材が必要である。これこそがメディア・ミックスな物的学習環境である。そして、教師と友だちは直接的な人的学習環境である。学習活動を進めていくとき、必要に応じていつでも教師の助言が受けられることが望ましい。教師は学習活動への相談役であってほしい。

友だちもまた、学習活動への協力者・協同者であることが望ましい。主体的かつ創造的な学習活動は、このような豊かな直接的学習環境なしには、成立しない。子どもたちは多様な印刷教材、視聴覚教材、操作教材を活用して、必要な情報を探しつつ、学習課題の解決に立ち向かうはずである。この時、教師や友だちからの助言は極めて重要である。人と「相談」し助け合いながら、課題解決に立ち向かうはずである。「間接的な環境」も重要である。例えば、授業は突然始まるものではない。一定の心的構えがあって、すなわち、一定の学習意欲の高まりがあってこそ始まるものである。例えば、「身近な小動物」について学習しようとする時、学習に先立って、カエルや、ウサギを学習空間（オープン・スペースや教室）に持ち込んでおくといよい。このような環境によって、学習への意欲がかり立てられるはずである。また、学習が始まったあとでも、子どもたちが見つけてきた小動物を飼育したり、あるいは、調べた結果を順次提示していくことによって、学習活動に対する「間接的学習環境」を豊かなものにしていくことができる。④「一斉授業」では、子どもたちがあくまでも、教授者の意図に添った形でのみ考慮されてきたにすぎないのである。それに対して、「新しい」授業形態では、一人ひとりの子どもが学習の主体者であり、教師は学習活動を支援する人物として位置づけられている。

活動の中で子どもがどんな時に主体的であるかを鯨岡峻（2006.P58）が以下のように提示している。①活動主体として登場する場面②意図や要求など自分の「思い」を押し出す場面③認められて喜ぶ場面や認めてほしい場面④養育者や保育者の思いとのズレが際立つなかで自分を押し出す場面⑤養育者の思いと自分の思いがぶつかるときに、交換条件をだすなどの駆け引きをしたり、自分が譲歩したり、逆に甘えこんだり、等々、子どもの側からその状況に折りあいをつけようとする場面。⑥自分から遊びを提案したり誘ったりする場面⑦その他

以上 5 人の研究者の子どもの「主体性」についてのとらえ方をみてきたのだが、「主体性」の辞書的な定義と同じように、「主体性」の持っている人とは、他に強制されたり、盲従したり、また、衝動的に行ったりしないで、自分の意志、判断に基づいて行動する人間のことだ。そういう人間というのは、ただ自ら行動していこうとする態度、性格を持っているだけではたりなくて、必ず自ら行動するとともに他人の主張を謙虚に聞き、自己の立場を堅持しながら常に他の立場を受け入れ、常に客観的、普遍的真理へ止揚とする寛容さと協力の態度、性格、さらに問題解決的思考態度をもっていなければならないと考えてい

る。これからの社会の必要性に適応するために研究者たちが主体的学習の指導方法、授業づくり、授業形態を具体的に提示した。その特徴としては以上でみてきたように、子どもが授業中自立的に、自主的に学んでいくために教師が授業の前にはいろいろと準備して、授業中子どもが主体的に学べるような「場」を設定している。そしてその「場」の中で子どもたちが学習の主体であり、教師は子どもの学習活動を支援する人物である。つまり学習活動の中で、子どもの自立した姿を重んじていることがうかがえる。

第二項 中国における主体性についてのとらえ方

この項では、「主体性」の辞書的な意味と、中国で子どもの「主体性」を重視するようになった背景と、研究者たちが「主体性」についてどのようにとらえているかについて明らかにするつもりである。

まず、辞書的な定義をみってみる。「主体性」の前に「主体」とは何かについてみる。中国で一番頻繁に使われる辞書、「新華辞典」と「現代漢語辞典」によると、「主体」とは、①物事の主要部分を指す。②哲学上は、意識を持っている人を指すという二つの意味合いで用いられている。本研究で取り上げられる子どもの「主体性」は、②番の哲学の意味に近いものとみる。では、「主体性」という言葉を辞書ではどう解説しているのだろうか。調べた結果としては、ほとんどの辞書に「主体性」という三つの文字は載っていないで、「百科名片」だけに主体性は解説されていた。その意味は、「人が実践の過程で現れる能力、地位及び、人の自主、主動、能動、自由で、目的のある活動の地位と特性だ」と解説されている。

次に、主体性が問われている背景を探ってみたい。中国の教育改革について、本間政雄・高橋誠（2000, P239）は、次のように述べている。「国家教育委員会は、受験偏重教育を克服し、子どものさまざまな資質を全面的に伸ばす「資質教育」を1990年代半ばから全国に提起し、様々な機械を捉えて地方を指導するようになった。資質教育の内容は多様であるが、1997年10月の国家教育委員会「小学校、初級中学の資質教育の積極的な推進に関する若干の意見」では、資質教育を「すべての子どもに目を向け、その基本的な資質を全面的に伸ばすことを根本の主旨とし、子どもの態度、能力に重点を置きながら、徳・知・体において生々活発で、主体的に成長させることを基本的な特徴とする教育」と定義づけている。つまり、改革開放以来、経済の発展の招いた激しい競争が教育界に衝撃を与え、受験教育が深刻化してきたので、学生たちの重すぎる学習負担、勉強嫌いなどの教育問題

点を解決するために素質教育が登場したと考えることができる。そしてそこで、子どもたちが前と一緒に受験のためだけに、一方的に詰め込み方の教育を受けるのではなく、朝から夜まで勉強するのではなく、主体的に育成できるように主眼をおいたのである。そしてこの主体性教育観が教育目標として「課程標準」に載ったのが四年後の2001年である。

続いて、研究者たちが子どもの主体性についてはどのようにとらえているかを紹介していきたい。李霞(2010. P57)は主体性論争について以下のように述べている。「1980年代初頭に中国の哲学界から主体性論争が始まり、この論争が次第に歴史学、美学、文学、教育学などの領域に広がっていった。教育学分野においては、1981年に教学過程(教えることと学ぶことのプロセスのこと)における教師と児童の主体・客体関係に関する論争が起こった。さらに1980年代末になると児童の『主体性』に注目が集まり、激しい議論(具体的には以下で提起する)が展開され、それ以降もそのあり方をめぐる議論は続けられた。一方、政策についてみれば、1990年代後半以降、教学過程における児童の積極性、創造性が徐々に重視されるようになってきた。特に2001年の基礎教育改革において『児童は学習の主体である』と明文化され、教学過程における彼らの興味、関心や彼らの探究的な活動が強調されるとともに、児童一人ひとりの主体性、個性が重視されるようになった」という。つまり、中国では、主体性に関する激しい論争を経て最終的には、必要に応じて、主体性教育観を教育の目標として「課程標準」に載せたのだ。主体性教育観を「課程標準」(日本の「学習指導要領」にあたるもの)に載せたのは、日本よりほぼ10年以上遅れている。

現在中国では、児童の「主体性」を伸ばすことが「素質教育」の一環として国家研究開発プロジェクトにも取り込まれている。しかしこれまで、中国の教育学分野においては、個々の研究者が自ら考えている「主体性」概念やその育成について論じることにとどまっている。児童の「主体性」を育成するために、彼らの主体的な意識を強調するあまり、彼らの主体的な能力の育成に関して、具体的な教師の指導方法の解明が不十分である。李霞(2010. P66)

「激しい論争」というのが、具体的にはどのような論争なのかをたどってみると以下のようなようになる。李霞(2010. P58)は、張天宝の研究を示している。「論争の初期には、教学過程において「教師が唯一の主体である」という意見が主であったが、次第に「児童が唯一の主体である」という意見や、「教師と児童はともに主体である」という意見、「教師は主導的な立場にあり、児童は学習の主体である」などの意見が相次いで主張されるように

なった。この論争において、研究者の間で意見の一致は見られなかったが、80年代の後半になり、児童が教学過程の主体であることについて共通した認識が形成された。そして1989年秋、華中師範大学教授の王道俊、郭文安は『児童を真に教育の主体にらしめる』という論文を発表し、児童の『主体性』及びその成長に関する論争の幕を開いた」という。

つまり、「主体性」に関する彼らの意見が上の動向から逆転して、「児童が教育の主体である」という意見にまとまったことがわかる。また王と郭は、「児童の『主体性』は自主性、能動性、創造性として表れる」と述べた。教育実践において、児童の「主体性」を発達させるために、児童を教育の中心にし、「教師は児童の独立した探究活動を導き、彼らの好奇心や学習に対する興味を大切にすること」、「児童の人格と権利を尊重し、彼らに適切な教育を自ら選ばせる選択権を与える」ことなど、「教育の民主化と個性化」を強調した。以上のことから、王と郭の主張している「主体性」概念においては、児童個人に焦点を当てていることや、その育成に関して、児童の独立した学習活動を奨励していることがわかる。つまり、子どもが授業の主体になり、教師は子どもに一方的に教え込むのではなく、子どもに主体的に探究してもらおう。教師はその活動を導くと理解することもできる。

しかし、「天安門事件」以降1992年ごろ、王策三(1994. P84)は教育の役割を「人間の『主体性』を育成し、彼らを社会に適応させる」ものだと主張しており、彼にとって「主体性」を育成する目的は社会志向のものであったことがわかる。王策三と裴娣娜は、1992年から共同研究「小学生主体性の発展に関する実験(小学生の主体性の発達に関する実験)」に取り組んでいる。そこでは、児童の「社会適応性」の育成が重視されている。「社会適応性」は、「主体性の重要な構成部分であり、個人が徐々に既存の社会生活の方式、道徳規範、行為基準を受け入れる過程である」とされている。この「社会適応性」の育成においては、児童の活動に参加する時の積極性や、任務遂行と規範意識に重点が置かれていた。このような当時の王策三や裴娣娜にとって、「社会」という概念は、個人にとって適応すべき「社会生活方式、道徳規範、行為基準」などを含む抽象的な概念に過ぎなかった。また彼らの考えていた「社会性」とは社会に適応することであり、構成員である一人ひとは「社会」に対して一定の任務を負い、求められる義務を負うものとして捉えられている。この時期、児童の「主体性」を高める目的は、社会に適応し、貢献する「社会主体」の育成にあるものとしてとらえられていた。また、児童の「主体性」の育成において、児童自らの学習活動がある程度研究者に認められているものの、教師の指導が強調されていた。

以上から、「天安門事件」が教育界への影響は大きかったことがわかる。この時期の彼ら

の主張は、児童が独立して行う学習活動は、あくまで教師の許容範囲内のものであり、個人の社会化という目的を達成するための手段として理解されていたにすぎないものであった。「天安門事件」の影響により、児童の「主体性」を研究する者たちには大きな方向転換が見られたのだ。教育の議論発展は政府に把握されていることもうかがえるのではないだろう。

社会主義市場経済体制確立期に、人間の「主体性」に関する研究が再び注目されるようになった。黄巖（1995. P36）は、「主体性」を「主体としての人間の独立した、自主的で自由な認識及び行為の形式」であり、「主体としての人間の自己発達の過程」と認識している。ここから黄は、「主体性」育成の目的は個人の発達にあるととらえていることがうかがえる。一方で、黄は教育を「個人の主体性を高め、主体の発達を促し、人類社会の進歩を促進する」ものととらえ、「主体性」育成の目的を「個人の発達と社会の発達の統一」と見なしている。つまり、彼は個人の発達とともに、社会の発展も「主体性」育成の目的として位置付けているのである。黄は、教学過程において、教育者が教育を受ける者の主体的な地位と独立した人格を認め、尊重すべきだと主張し、教師の役割について、「教育実践環境を創設し、教育を受ける者が教学過程において能動的、創造的、自主的な学習を行うように導く」と認識している。

黄の主張から、教学過程における教育を受ける者の主体性の重視とともに、教育者が適切な指導を行うことが教育を受ける者の主体性を発達させる上で必要な条件とされていること、また、教育者の役割は「教育実践環境を創設」することに限定されていることがわかる。この時期に、児童個人の発達とともに社会の発展も「主体性」を育成する目的として位置づけられている。また前の時期に見られた研究者たちの主張と異なり、児童の「主体性」を育成する教学過程において、児童の学習活動や経験が重視されるようになった。一方、教学過程における教師の役割は教育を受ける者に「実力を発展させる力を育ませる」ために、「教育実践環境を創設」することに限定されていることもうかがえる。

21世紀に入ってから「構成主義」の学習理論が注目され続けている。それは最近の裴娣娜（2001. P209）の研究からもうかがえる。裴2001年に「教学過程は児童の認識の自主構成の過程である」と述べ始めた。つまり児童の認識の形成の過程を児童が能動的に様々な活動に参加し、思考、探究などを通して、すでに形成されている認識を用いて、客体である情報に対して選択と加工処理を行う過程と認識している。現在は、教学活動における教師の役割が、児童の学習活動における「自主構成」の必須条件として位置づけられてい

る。具体的特徴としては、「児童の個々人の発達に焦点を当てながらも、他者との連携や協力も重視されている。主体性の育成においては、学習活動における児童一人ひとりの積極的な参加などが重視されている」である。

上で述べたように、中国における子どもの「主体性」についての研究者たちの研究が各時期によってそのとらえ方が違っていた。その原因としては年代の切り替わりと社会の変化なのである。今までの研究者の「主体性」に関するとらえ方を概観してきたが、いずれも研究者たちの子どもの主体性に関する概念や考えにすぎなかった。それをここでまとめてみる。主体性論争の初期には、「教師が唯一の主体である」という意見が主であったが、次第に「児童が唯一の主体である」という意見や、「教師と児童はともに主体である」という意見、「教師は主導的な立場にあり、児童は学習の主体である」などの意見が相次いだが、意見の一致はみられなかった。1989年ごろは、「児童が教育の主体である」、「児童の『主体性』は「自主性、能動性、創造性として表れる」、また教育実践において、児童の「主体性」を発達させるために、児童を教育の中心にし、「教師は児童の独立した探究活動を導き、彼らの好奇心や学習に対する興味を大切にすること」、「児童の人格と権利を尊重し、彼らに適切な教育を自ら選ばせる選択権を与える」ことなど、「教育の民主化と個性化」を強調した。「天安門事件」以降1992年ごろは、「人間の『主体性』を育成し、彼らを社会に適応させる」、「社会適応性」は、「主体性の重要な構成部分であり、個人が徐々に既存の社会生活の方式、道徳規範、行為基準を受け入れる過程である」などと強調している。社会主義市場経済体制確立期には、「主体性」を「主体としての人間の独立した、自主的で自由な認識及び行為の形式」であり、「主体としての人間の自己発達の過程」と個人の発達とともに、社会の発展も「主体性」育成の目的として位置付けているのである。教学過程において、教育者が教育を受ける者の主体的な地位と独立した人格を認め、尊重すべきだと主張し、教師の役割について、「教育実践環境を創設し、教育を受ける者が教学過程において能動的、創造的、自主的な学習を行うように導く」と認識している。「個人の主体性を高め、主体の発達を促し、人類社会の進歩を促進する」ものととらえ、「主体性」育成の目的を「個人の発達と社会の発達の統一」と見なしている。21世紀に入ってから「教学過程は児童の認識の自主構成の過程である」と述べ始めた。児童の認識の形成の過程を児童が能動的に様々な活動に参加し、思考、探究などを通して、すでに形成されている認識を用いて、客体である情報に対して選択と加工処理を行う過程と認識している。現在は、教学活動における教師の役割が、児童の学習活動における「自主構成」の必須条件として位置づけてい

る。児童の個々人の発達に焦点を当てながらも、他者との連携や協力も重視されている。主体性の育成においては、学習活動における児童一人ひとりの積極的な参加などが重視されている。

以上のように中国の各時期の「主体性」についてのとらえ方をまとめたのだが、いずれも研究者たちが彼らの主体的な意識を強調するあまり、彼らの主体的な能力の育成に関して、具体的な教師の指導方法は解明していない。しかし各時期にわたる「主体性」のとらえ方が明らかになった。今現在中国の「主体性」のとらえ方は、「教学活動における教師の役割が、児童の学習活動における『自主構成』の必須条件として位置づけている。児童の個々人の発達に焦点を当てながらも、他者との連携や協力も重視されている。主体性の育成においては、学習活動における児童一人ひとりの積極的な参加などが重視されている。」である。

現在の中国の「主体性」についてのとらえ方は日本の「主体性」のとらえ方とほぼ似ているように読みとれる。しかし、中国で生まれてその社会で生活してきた筆者から研究者たちの文章を解釈するとそうはいかない。中国は指導者に従ってすべてを行う社会である。それは教育分野においてもそう言える。学校で、教師が校長の決まりで積極的に仕事をしていたら「優秀な教師」に選ばれる。同じく学級で子どもが教師の言うとおりに勉強していたら「優秀な学生」と評価される。その「優秀な〇〇」というのが積極的で、主体的な人物を指している。しかし、主体的な人物と言っても完全に自分の意思、考えで行動しているとは言えないのではないか。なぜなら、指導者の指示、命令で行っているからだ。そこで、中国での「主体性」のとらえ方は、指導者か教師の命令や指示の下で積極的に仕事や勉強に取り組むことをさせているといえるのではないだろうか。確かに学習活動における児童一人ひとりの積極的な参加や他者との連携・協力が重視されている。しかし、それは教師の指示や命令の下での行為なのだ。

第二節 「学習指導要領」と「課程標準」における主体性の位置づけ

第一節では、両国の教育界における子どもの「主体性」についてのとらえ方を述べてきたが、この節では、両国の「学習指導要領」と「課程標準」とはどのようなものなのか、そして教育改革において子どもの主体性についてはどう位置付けているのかについて述べる。

(1) 学習指導要領

日本の「学習指導要領」とは、どのような教科や活動を、どの学年で、どのように教育するかについての基準的事項を、国の立場から示している。学校は、教育課程を編成するに際して、地域や学校の実態、児童・生徒の発達と特性を考慮するとともに、「学習指導要領」に準拠するよう要求されている。「学習指導要領」が教育課程の基準である。学校教育法第20条は「小学校の教科に関する事項は、……監督庁が、これを定める」とし、第106条で「二十条……の監督庁は、……これを文部科学大臣とする」として、文部科学大臣が教科について定めることとし、これをもとに学校教育法施行規則第25条が「小学校の教育課程については……文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」と規定している。中学校、高等学校、盲・聾・養護学校についても、学校教育法第38条、43条、73条、同施行規則第54条の2、57条の2、73条の10に同じ趣旨の規定がある。

数回改訂の学習指導要領をたどってみると以下のようなようになる。①昭和33～35年改訂では、教育課程の基準としての性格の明確化をする。具体的には、道徳の時間の新設、基礎学力の充実、科学技術教育の向上等、系統的な学習の重視である。②昭和43～45年改訂では、教育内容を一層の向上をはかった。具体的には、教育内容の現代化、時代の進展に対応した教育内容の導入、算数における集合の導入などである。③昭和52～53年改訂では、ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適正化をする。具体的には、各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼる。④平成元年改訂では、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間を育成する。具体的には、生活科の新設と道徳教育の充実をした。昭和52年の改訂後、科学技術の進歩と経済の発展は、物質的な豊かさを生むとともに、情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢化など、社会の各方面に大きな変化をもたらすに至った。しかも、これらの変化は、今後ますます拡大し、加速化することが予想された。このような社会の変化に対応する観点から教育内容の見直しを行うことが求められていた。⑤平成10年～11年改訂では、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成する。具体的には、教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」の新設をした。改訂の必要性については、平成8年の中央教育審議会の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第一次答申は、21世紀を展望し、我が国の教育について、[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむことを重視することを提言した。[生きる力]について、同答申は「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、そして、「たくま

しく生きるための健康や体力」を重要な要素として挙げた。また、同答申は「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむ観点から、完全学校週5日制の導入を提言するとともに、そのねらいを実現するためには、教育内容の厳選が是非とも必要であるとしている。⑥平成20～21年改訂では、「生きる力」の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランスをとる。具体的には、授業時数の増、指導内容の充実、小学校外国語活動の導入などである。

以上をみるとわかるように子どもの主体性が強調されはじめたのが、平成元年の学習指導要領からである。具体的には、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすることである。各教科の内容については、これからの社会の変化に主体的に対応できるよう、思考力、判断力、表現力等の能力の育成を重視している。また、生涯学習の基礎を培う観点から、学ぶことの楽しさや成就感を体得させ自ら学ぶ意欲を育てるため体験的な学習や問題解決的な学習を重視して各教科の内容の改善を行った。平成10～11年改訂で子どもの主体性については、自ら学び、自ら考える力を育成するとなっている。これからの学校教育においては、多くの知識を教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、児童に自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行うことが必要との観点から、総合的な学習の時間の創設のほか、各教科において体験的な学習や問題解決的な学習の充実を図った。平成20～21年改訂で子どもの主体性については、知識・技能を活用し、自ら考え、判断し、表現する力をはぐくむとなっている。各教科等の指導にあたっては、①観察・実験やレポートの作成など、知識・技能を活用する学習活動を充実させる。②教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動を充実させる。そして、それぞれの力をバランスよくのばしていくために、教科などの授業時数を増加し、教育内容を改善するとなっている。

数回にわたる学習指導要領の改訂では、子どもの「主体性」の育成が提唱されてきた。具体的には、どのような学力がつくことを望んでいるのかということ、中央教育審議会教育課程部会(平成19年1月26日)資料では以下のように書かれている。「基礎的・基本的な知識・技能の育成(いわゆる習得型の教育)と自ら学び自ら考える力の育成(いわゆる探究型の教育)とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要であり、そのための手立てとして、言葉と体験などの学習や生活の基盤づくりを重視することが必要であるとした」すなわち、習得の学力と活用の

学力両方が重視されているということがわかる。

(2) 課程標準

「課程標準」とは日本では「学習指導要領」にあたるものである。中国ではこれまでに制度上中央政府が教育課程を一つに決めてきた。それが「教学大綱」であり、数年から十数年単位で改訂を加えつつ使用してきた。「教学大綱」は、まず、教育関係の中央官庁である教育部（現在の国家教育委員会）から基礎となる草案が出される。それを専門家や関係のある人たちが議論して、正式なものとして、全国的に試行させる。試行しながら討論、審議を受け、やがて、それが修正され本規定となっていく。しかし、本規定になるまでにずいぶん長い時間を要し、いままで草案から正式の規定になったものはほとんどない。中国の学校教育は「暫定規定」の草案に基づいて実施されており、小学校、中学校、高等学校、大学における教育課程の基準は「教学大綱」によって定められている。学校教育の大きな成長や変化を見据えて、学校教育や社会の環境により相応しいものを目指して、2001年に教育部が公表した「基礎教育課程改革綱要」の下で、初等教育及び中等教育課程に対する大きな改革改訂作業はスタートした。その結果、これまでの「教学大綱」を廃止し「課程標準」という新しい教育課程を誕生させた。数年間の実験を経て小中学校は2005年度からすべての地域において学習者全員が既に新課程に入っており、また、高等学校の方も2007年度から全員新課程に入る運びとなっている。「教学大綱」を廃止させた背景について森脇健夫（2003. P63）は以下のように述べている。「90年代における社会経済発展によって教育も新しい段階に入ったといえよう。義務教育法施行（1986年）以降の初等・中等教育の質の拡充、高等教育への進学の一層の拍車など、そうした事態に対応する新しいシステムが求められている。さらに中国がWTO（世界貿易機関）への加盟などによって、新たな国際競争の中で人材にも新たな資質が求められている、という課題が共有されてきている。」これは経済的な状況だ。教育状況の変化と対応の原因として、森脇（2003. P64）は以下のように高峽氏の調査を示している。「現教学大綱は、知識・技能（スキル）という部分ではかなりよく実現されたが、創造性や労働に対する意識などはレベル低かった。その原因は高峽氏によれば、1つは、教学大綱の目標の中に知識・技能が（他の能力に比べて）重視されていること。2つには、教科書の作り方として、やはり知識を多く習得するようにつくりかたがされている。3つには教師の問題として、基本的な知識・技能習得のみに力を注いでいることである。宿題の負担の大きさが問題になったが、まさに教科書をどのようにこな

していくか、が宿題の多さにつながっている。評価にしても成績を公表したり、(成績順の)リストをつくるようなことがされている。高峽氏によれば、子どもにとって学校が辛い場所になっている、というのがアンケート調査で明らかになった。今学習していることが将来役立つかどうか、そしてもっと自分で選択できないか、成績にピリピリしてしまい授業時間は長く、休み時間が短い。特にカリキュラムについては、内容が『難しい、多すぎる、重複している、古い』ということで不満が多い。高峽氏が行った調査(16000人、教師2000人)によれば、内容が多すぎる(50%以上)難しすぎる(50%以上)の結果がでた。こうした現場の意見にも基づきながら、知識偏重の教育を人間中心の教育に変えていこうというのが今回の教育改革である。今回の「課程標準」への教育改革における目標は以下の六つである。①知識伝達に重きを置いた傾向から、積極的主体的な学習態度の形成を強調し、基礎的知識と基本的技能を獲得すると同時に、正確な価値観を学習し形成するように改める。② 学科本位で科目が多すぎ、整合性に欠けていた現状を改め、9年一貫の課程と授業時数を整え、総合課程を設置し、地域の特性や学習者の発達の要求に応じてバランスや総合性、選択性をもった課程編成にする。③ 内容の「繁、難、偏、旧」を改め、課程内容と学習者の生活及び現代社会と科学技術の発展を連携させ、学習者の興味と経験を重視し、生涯学習に必要な基礎的知識と基本的技能を精選する。④ 実施に当たっては、受身的な学習や丸暗記、機械的訓練の現状を改め、学習者が主体的に参加し、探求を楽しみ、体を動かすことを唱導し、情報の収集、選択、処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題の分析・解決能力及び交流・協力の能力を養成する。⑤ 選別、選抜の機能を強調しすぎた評価から、学習者の発達を促す機能や、教師が教学実践を高めて改進していく機能を発揮する評価へと改める。⑥ 国家課程、地方課程、学校課程の分権を推進課程管理は集中的な状況から、国家、地方、学校の三段階の課程管理へと改め、地方や学校が学習者へ適応する課程を強化する。この6項目から子どもの主体性については、子どもの受け身的な学習や丸暗記、機械的訓練の現状を改め、授業に主体的に参加し、探求を楽しみ、体を動かすことを唱導し、情報の収集、選択、処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題の分析・解決能力及び交流・協力の能力を養成すると示している。

以上から、今回の「課程標準」の編成においては、学習者を主体とする教科目標、教育理念、学習形態、評価方法等からの工夫が明らかに見られる。今までの詰め込み教育の反省から学習者の創造力・実践力などの能力の育成をねらいとして、増設した総合実践活動をはじめ、各教科に体験的・経験的な学習に力点を置いたことが見とれる。学習者が自ら

参加し、自ら実践し、自ら考え、他人とともに協調するような学習指導が求められているということがわかるのではないか。2005年からすべての地域において学習者全員が新課程に入っているという結論が出ているのだが実際は、すべての地域に浸透しているといえないのではないだろうか。筆者の研究対象のB市M小学校では、総合実践活動という科目がいまだに設置されていないのが現状である。

<参考・引用文献>

- ・山極 隆 無藤 隆 「新しい教育課程と学校づくり『自ら学び自ら考える力の育成』」株式会社 ぎょうせい 1998
- ・村上芳夫 「主体的学習体系」明治図書出版株式会社 1975
- ・加藤幸次 「授業形態と授業環境『子どもが主体的・創造的に活動する』授業をつくる」岩波書店株式会社 1987
- ・吉崎静夫 『子ども主体の授業をつくる「授業づくりの視点と方法」』 1997
- ・鯨岡峻 「ひとがひとをわかるということ」ミネルヴァ書房株式会社 2006
- ・李霞 「文革後中国における児童の『主体性』育成研究に関する考察」 京都大学大学院教育学研究科 紀要 第 56号 2010
- ・張天宝 「交往実践観と主体性教育理論研究範式的転換」教育科学出版社
- ・本間政雄・高橋誠 「諸外国の教育改革」株式会社 ぎょうせい 2000
- ・張天宝 「基礎教育新概念主体性教育」教育科学出版社 1999
- ・黄嵐 「完整地理解主体性和主体性教育」『教育研究』 1995
- ・王策三 「主体教育哲学議」『北京師範大学学报（社科版）』 1994
- ・裴娣娜 「主体参与的教学策略」北京師範大学教育科学研究所、前掲書 2001
- ・杜 威 「中国の学校教育の現状と課題」 秋田大学教育文化学部
- ・李立冰 『中国の数学教育課程の研究「高等学校の教学大綱」』
- ・文部科学省 『新学習指導要領「総則」』 平成20. 6
- ・藤雪麗・福田隆眞 「小学校における中国の課程標準と日本の学習指導要領の比較研究」 山口大学 教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第30号 2010
- ・田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 「新しい時代の教育課程」株式会社有斐閣
- ・「第3期教育課程部会の審議の状況について」中央教育審議会教育課程部会資料 平成19年1月26日

第二章 日中両国の小学校における子どもの主体性についてのとらえ方と実践

第一節 三重県 S 小学校の授業実践

この節では、日本の S 小学校の子どもたちの主体性が授業と学校行事の中でどのように発揮されているかについて、エピソード記録を分析することと教師にインタビューすることで分析する。

第一項 S 小学校の紹介

S 小学校の校庭



私がフィールドとしているのが三重県 K 市立 S 小学校である。S 小学校は、三重県 K 市北西部に位置し、周囲が山、田畑や茶畑などの自然に囲まれた穏やかな場所にある。2011 年 12 月現在で、児童数 1 年生 7 名、2 年生 9 名、3 年生 11 名、4 年生 12 名、5 年生 7 名、6 年生 5 名の、合わせて 51 名である。2005 年度から、K 市教育委員会に小規模特認校として認定された学校である。また、1・4 年生は単級であるが、2・3 年生、5・6 年生はそれぞれ複式学級である。学年は違うものの、同じ教室で学んでいる。国語、算数、理科、社会の主要教科は、教室の前後で別れるかたちや、教室を分けるなどして学年別に授業が行われている。総合、音楽、体育などは異学年同士一緒に授業を行っている。校舎は木造であり、とても趣深い印象である。2009 年度に国登録文化財として木造校舎が認定され、三重県内でも珍しい木造の雰囲気の中、学べる学校である。

S 小学校の学校教育目標は「いきいき わくわく のびのび 自分を発揮し 求め続ける S っ子の育成」である。重点目標は「1、一人ひとりの学びに応じた学習活動を創意工夫し、基礎的・基本的事項の定着を図ります。2、意欲的・主体的に『考え、表現し、行動できる』S っ子を育てます。3、共に生きる大切さを体得できる教育を進めます。4、保護者・地域との連帯を大切にし、S 校教育の充実に努めます」である。これらの目標をもとにいろいろな体験活動がカリキュラムとして行われている。S 小学校は豊かな自然に囲まれており、児童数が少ないことに加え、農業を営む地域の方の協力によって、体験活動

を行っている。毎年、4月にお花見給食、田植え、5月に全校遠足、茶摘み体験、6月にジャガイモほり、8月に三重大生とのキャンプ、9月には稲刈り、10月は敬老会発表、さつま芋掘り、12月に商店街集会(児童、保護者、大学生らがそれぞれ飲食やゲームのお店を出す)などの活動が行われる。こういった全校での行事に加え、11月には図書館祭りという、高学年の児童が企画して全学年の児童が参加する行事も行われる。全校で行う活動が多いため、1年生から6年生までがお互いの名前を知っており、積極的に関わりを持つことができる。小学校の「2009年度研修の計画とあゆみ」によると、本校の児童について「素直で純朴な子どもが多く、学習や活動に関して真面目に積極的に取り組もうとする子が多い。小規模校の中で兄弟姉妹のように育っている面があり、みんな仲良く学校生活している。子どもたちの中では、上級生が下級生の世話をし、進んで活動をリードしており、全校で協力して活動をつくり上げていこうとする姿勢が見られる」と報告してある。これについて筆者は学校行事に子どもと共に参加する中実感できた。第2項の「活動における子どもの主体性」の中でこれについて取り上げる。

筆者は、このS小学校に2010年4月から、毎週月曜日の1~3時間目に参与観察者として関わっている。(無藤隆 2007P80 理論的サンプリング) 参与観察者として、児童や教師の様子を観察している立場である。筆者は授業観察時に、教諭と子どもの邪魔にならないように心がけた。そして子どもに筆者から積極的にかかわることはなかった。本研究で扱うエピソード記録は毎週の参与観察時に書いているフィールドノートをもとに作成したものである。

第2項 活動における子どもの主体性

S小学校では、一年中さまざまな子どもの体験活動が行われる。そのような体験活動を子どもたちは1年生から始め6年間経験することになる。例えば、4月にお花見給食、田植え、5月は全校遠足、お茶つき、6月は、ジャガイモほり、8月は三重大生とのキャンプ、9月は稲刈り、10月は敬老会発表、サツマイモほり、12月は商店街集会などの行事がある。教室の中では子ども主体の授業を展開している。また一人一人の学習具合を把握しながら定着を図っている。

体験活動の中でも12月の商店街集会と4月の田植えに参加したことがあるのでここでこの二つの活動を取り上げたいと思う。

鯨岡峻（2006）は子どもがどのような時に主体的であるかを以下の七つに分けている。

「①活動主体として登場する場面②意図や要求など自分の「思い」を押し出す場面③認められて喜ぶ場面や認めてほしい場面④養育者や保育者の思いとのズレが際立つなかで自分を押し出す場面⑤養育者の思いと自分の思いがぶつかるときに、交換条件をだすなどの駆け引きをしたり、自分が譲歩したり、逆に甘え込んだり、等々、子どもの側からその状況に折り合いをつけようとする場面⑥自分から遊びを提案したり誘ったりする場面⑦その他」

鯨岡の主体性についての見方を私は具体的な子どもの姿で分析を行った。以下は商店街集会和田植えでの子どもの様子である。

1. 商店街集会

私は12月に商店街集会という活動に参加したことがある。全校の子どもたちが仲良し班に分かれて料理のお店を開いたり、ゲームコーナーを設けたりする。班のみんなが力を合わせて、料理をつくったり、お客様（保護者、地域の方々、Tの家の方々、三重大生）に声をかけたりして料理を食べてもらう。お客様に食べてもらって「ごちそうさん、おいしかった」といってもらった子どもたちが微笑んで「ありがとうございます」と言う。班の中のみんなが話し合いながら、協調しながらやっていく。各班は、前半と後半に分かれて、交替で調理したり食べに行ったりする。高学年の子どもを始め、自分たちの班の料理をより大勢の方々に食べてもらうために各料理店、ゲームコーナーに「おいしいカレーナンはいかがですか」というように声をかけてまわる。ゲームコーナーの子どもたちもお客様に対してゲームのやり方を積極的に説明している。そして子どもたちがTの家の方々の車椅子を押しながら各店に案内したり、料理をお皿にとってあげたりしていた。お店を開いている子どもたちと各店の料理を楽しんでいる子どもたちとTの家の方々の車椅子を押しながら案内している子どもたち、みんながみんないきいきしていた。私たちが本当のお店にお客様として入っているような気分になったのだが、ただ違うのはすべてを運営しているのが大人ではなく子どもであることだ。お店の飾りから終わったあとの片付けまですべてを子どもがする活動であることに気付いた。

注：a[Tの家]とはK市社会福祉協議会心身障害者小規模作業所だ。定員24名。葬式用の造花作り、ローソクの箱詰め、電機・電子部品の組み立て、手芸、小物作りなどの作業をしている。S小学校はTの家と交流がある。9月にはTの家との交流会があり、12月には商店街集会に招いている。

【考察】

活動では、子どもたちが誰かの指示もないのにも関わらず、積極的で、主体的に動いていた姿が一番印象的だった。例えば、役割が決まっていることとか、交替でお店をまわって食べにいくとかだ。

鯨岡峻(2006)の子どもの主体性についての七つの分析に照らし合わせてみれば、この活動中、①商店街集会を運営している子どもたちが活動主体として登場している。②そして自分たちがつくった料理をお客様に食べてもらいたい、ゲームをお客様にやってもらいたいという思いで各店を回り自分の店を宣伝している。③お客様に「ごちそうさん、おいしかった」と認められる子どもの喜ぶ表情が伺えられる。④⑤活動企画の段階では子どもの思いのぶつかりがあることを予測することができると思うが、その場合自分の思いを押し出す場面、あるいは、お互いに譲歩するなどの折り合いの場面も考えられる。⑥活動中は、子どもたちが自分の料理を食べてもらうため、ゲームをやってもらうため、お客様を誘っている。活動企画中も例えば、どんな料理をすとか、どんな料理がお客様に喜んでもらいそうとかに対する意見の出し合い、提案が考えられる。

学期末で行われる合同検討会では本校の教師たちが商店街集会について語ってくださった。子どもたちは商店街集会の準備のために、教師たちは前もって「仲良し班会議」を組織する。その会議では子どもたちがこういうゲームをやりたい、こういうメニューがお客様に美味しいと言われそうというような自分の考えや思いを言い合う。小学生なので、いろいろな面で考え不足があるのでそういう時に先生からアドバイスを与えるということだ。やりたいことが決まれば班長を中心に役割を決めみんなで協力して用意する。そして商店街集会の当日も班ごとに、調理をする者、店の準備をする者と仕事を分担し、準備をする。開店からそれぞれの班をまわるグループと店で食事とゲームを担当する者にわかれ時間ごとに楽しむ。子どもたちが、お店側の時は店員として振る舞い、お客さんの時は、他の店に行って食事をし、ゲームを楽しむ。

商店街集会が終了したあとに先生たちがまた反省会という会を組織する。会議で子どもたちが今回の活動でよかった点、そしてこういう点では足りなかったという反省点を言い合う。子どもたちの意見がいろいろ出されるが、子どもから出されていない点については、先生方が「こういう点はどうだったのかな」というように導く。先生の導きにより子どもたちの会話が広がる。

以上から教師はこの活動を子どもたちに任せているということがわかる。子どもたちが活動の企画から終わったあとの片づけまですべてを、先生に指示されることなく自ら協力

しながらやっていく。先生は子どもたちと一緒に活動に参加しているが直接指示することではなく、子どもの自主的で積極的な行為を励む。活動前の会議と活動後の反省会を教師が組織して行う。そのような子どもの力で行うのに限界のあることを教師がやっている。このように教師の整えた環境の中で子どもたちが主体的に振舞っている。自らの考えや思いを他人に押し出している。たとえば、料理とゲームのお勧めにしてもそうである。こういう自ら考え、主体的に行動できる場をS小学校の先生が与えている。意欲的で・主体的に「考え、表現し、行動できる」Sっ子を育てるといふ重点目標のための実践の一つであると言えるのではないか。

2. 2011. 5. 6 (金) 田植え

田植えの様子



エピソード：やる気のないY君を指示するRさん

大体8:40頃に教頭先生と非常勤の先生が5、6年生の子どもたちと校舎から田植えの場所へ向かった。高学年の子どもが先に行くのは、荷物を置く場所を用意するからということだった。私たち三重大生も先に行かせてもらった。学校から歩いて大体5分ぐらいのところだった。高学年生が先に着いていろいろ用意して10分ほど経った後1、2、3、4年生が先生方と一緒にきた。最初はみんなであいさつし、高学年(6年生)の3人の子どもがみんなの前に立ち活動の前の話をした。それから農家のおじいさんが植え方の説明をしてから、みんなが各班の順番で泥に入った。最初足をつけてみる子どもたちが「寒い」と騒ぎ出した。「寒い」「気持ち悪い」と言いながら子どもたちが入っていった。低学年の子どもたちは体を震わせて水の中に立っていた。私が2年生のY君の隣に立っていた。Y君の右側に5年生のRさんが立っていた。苗をもらって植え始めたところY君がちゃんと線の上の赤い印のところに植えなかった。これを見たRさんが「Y、場所違うよ、赤いところやで、やり直しな」と促す。①Y君は何も言わずやり直そうともしなかった。ところが、次に手に持っていたもう一つの苗を植える時は、赤い線から近いところに植えていた。②植えている時Y君があっちこっちへ覗き、なかなか集中できない様子であった。農家のおじいさんに後ろへ下がるようにと言われても動きが遅かったり、苗を水の上に捨てちゃったりする。③Rさんは「これ、捨てちゃあだめだろ、まだ終わってないから」と少しきびしい声で言う。④Y君が嫌がりながら捨てた苗を拾う。⑤Y君の様子をみてRさんが、「Y、

頑張ろう」と励ます。⑥最初から楽しそうな表情を見せなかった Y 君だが、早く泥から上がろうという気持ちも見せなかった。そのような調子で Y 君は最後までやって、先生に上へ上がっていいよという指示をもらってから上へ上がっていった。⑦

活動が終わり、先生たちにお飲み物とお餅を配ってもらった子どもたちがおいしそうに食べていた。開会式の司会をした高学年の 3 人が田植えの感想を各班の子どもたちに順番に聞いていく。3 人が指名した子どもが立って感想を言ってから座る。Y 君も手をあげ、「楽しかった」と大きい声でいった。

【考察】 この活動の中で、高学年の子どもが低学年の子どもにやり方を教えている場面がよく見られる。そして低学年の子どもが高学年の子どもに積極的に聞いている場面もよく見られる。①のように農家のおじいさんの説明どおりに植えない Y 君に対して、R さんがやり直すように促す。Y 君が説明どおりにやらないことは望ましくないと判断できた R さんは自分の考えを示し、Y 君にやり直してもらおうとする。②のような Y 君に対して、③R さんがその行為がだめだと指摘する。厳しい言い方である。その言い方に Y 君が動揺しているようには見えなかったので、普段からこの子どもたちがお互いになれていて、ある程度信頼関係もできていると考えられる。もし、そうではなかったら、R さんもそのような話をそのような口調で言えないのではないかと思う。④Y 君が嫌がるがやり直したというのが、R さんの話が Y 君に影響を与えたからではないか。⑤嫌がりながら直した Y 君を見た R さんが、⑥のように励ましたのだ。Y 君をよく見て厳しい口調の指示と励ましの言葉をかけた R さんの言葉が Y 君にとってどんな影響与えたのだろうか。R さんは、Y 君がしっかり田植えをするように指示することができたのだが、嫌がる様子を見て励ましたことも状況をみて判断したのではないか。指示だけではなく励ましの言葉もあったので⑦ができたとも考えることもできるのかもしれない。R さんはただ指示で終わらず、そのあとの Y 君の様子を見つめて判断して、励ましてもみたことがわかる。この一連のことが二人の子どもがそれぞれ主体として育つことに影響があるのではないか。

合同検討会での Y 教諭の話によると、Y 君は田植えの前日にお母さんに「田植えがうまくやれるかな」と不安の言葉を漏らしていたそうだ。だが、田植えが終わったあと Y 君が高学年の子どもが田植えの感想を聞いてきたことに対して、積極的に手をあげて「楽しかった」と大きい声で言えた。Y 君は不安だったが、頑張って、楽しめたのではないかと Y 教諭が言う。

このエピソードを鯨岡峻 (2006) で照らし合わせてみれば、「①子どもたちが田植えを行

っている。(活動の主体として登場する場面)②RさんがY君に苗の植え直しを求めている。(意図や要求など自分の思いを押し出している)」という分析ができる。だから、この活動の中で子どもたちは主体的であると言えるのではないか。活動中、先生たちは子どもたちと一緒に参加していて、直接的な指示はしていなかった。RさんとY君の関係のように高学年の子どもが低学年の子どもに対してやり方を教えたり、ほめたりしている。このようなやりとりができるように先生たちが高学年と低学年が肩を並べられるように配置しておいた。つまり、先生方は高学年の子どもが自ら低学年に指導できるような場を与えたのである。そして先生たちが一緒に参加することで子どもたちのやりとりを見守っている。このような先生の支えがあつてこそ、子どもが主体的に振舞えていると言えるのではないか。

以上の二つの事例からS小学校は意欲的で・主体的に「考え、表現し、行動できる」Sっ子を育てるという重点目標のために、子どもたちに具体的な活動の場を与えている。子どもたちがその場の中で自ら考え、自ら判断しそして行動している。教師も一緒に活動に参加するが、直接指示することはない。場合によって助言をしている。だが子どもたちは助言を聞いて自分で考えなければならない。自分で考えてから行動に移すのである。S小学校の活動の場で子どもたちが自ら考えて決めたことを自ら行っている。活動は子どもたちが自分一人だけで行っているのではなく、周りの子どもたちと協力しながら行っていくのである。田植のような活動では、高学年の子どもが経験を生かし、自分の考えを低学年の子どもに示す。低学年の子どもは自分よりも年上の人姿を見て、学んで成長していく。そして自分が高学年になると同じような責任感を感じ、主体的に低学年の子どもを指導していく。このような流れの中でS小学校の子どもは教師の与えた場の中で主体的に育っていく。S小学校の教師が活動の中で子どもたちが主体的に育っていく場を与えるだけでなく、その場で子どもたちのやり取り、ふるまいに気を配り、場合によって助言やアドバイスを与えている。このような教師の支えがあるからこそS小学校の子どもが活動の中で主体的に成長していくのではないだろうか。

第三項 N教諭の授業実践及び分析

この項ではN教諭の授業実践を取り上げて、N教諭が授業中に子どもの主体性をどのように扱っているかを事例を通して明らかにする。

1. 2011. 10. 24 (月)

学年：1年生 人数：10人（男5人、女5人） 時間：2限目（9：35～10：20）

授業：算数 内容：かたち 教師：N教諭（N教諭は50代後半の女性の先生である。

教学歴37年のベテラン教師である。S小学校に赴任して4年目である。）

①授業の内容、目標、過程について

テーマ：かたち

目的：① かたちを知り、かたちを分類できるようになること。

②かたちで計算できるようになること。

授業の形態：児童10人 席は黒板向きの配置で5行列（1列に二人）

過程：①子どもたちはペアに分かれ、いくつかの形をした積み木が入った籠の中から同じ形の積み木を探す。

② たくさんかたちを探せた子どもがあまり探せなかったペアのところへ行き一緒に探す。そして理由を言い合う。

③プリントをする。

②N教諭の授業実践

子どもたちがペアで形を探す

9：35～授業が始まりN先生が子どもたちと一緒に机を教室の後ろに運んだ。そしてグループで使う大き目の折立の机5台持ってきた。10人の子どもをペアにする。①そして前においてあった籠を一組に一つ与える。籠の中に積み木が入っていた。N先生が黒板に四角形を描き、子どもたちは籠の中から同じ形の積み木を探す。それから子どもたちに籠の中にそのかたちを探してもらう。五つのペアそれぞれ探し出した数は違っていた。少ないペアは3つ、多いペアは7つ探し出していた。

子どもたちがグループになって形を探す

N先生が積み木を多く探せたペアの子どもたちをあまり探せていないペアのところに行かせる。それからそのペアのあまり探せていない子どもと一緒に探させた。「探すだけではなく、なんでそれも四角と言えるのか理由を言ってね」と指示する。②先生の話どおりに子どもたちが理由を説明する。聞いていた子どもたちが頷く。N先生が「納得できた？」と確認する。他のペアに積み木を探してもらった子どもが「はい、納得できました」と答える。

プリントをする

9:48~N先生は子どもたちを元の席に戻らせ、プリントを配る。プリントの内容は同じ形を ABCD から選択する問題である。H君と Yちゃんをはじめ、みんなができたと言に言う。N先生が「それじゃ、答え合わせしましょう」と言うと、算数係の H君と Aちゃんがすばやく自分のプリントを持って教壇に立って、交代で自分の答えを言っていく。他の子どもは「いいです」「違います」と答える。③

10:00~N先生は子どもに 2 枚目のプリントを配る。子どもたちはプリントをもらおうとすぐ書き始める。子どもたちが N 教諭のところからプリントをもらってきたらすぐ書く。そして書き終わったら、「はい、終わりました」と手を挙げて先生にチェックしてもらってから次のプリントをもらって席に戻る。ほとんどの子どもが丸をもらうので、楽しんで次に書き始める。子どもたちは 3 枚目、4 枚目と次々にプリントを進めていく。そしてお互いに書き終わった子を気にしながら書いていく。④

③【考察】

・①と②からわかるように N 教諭が子どもをペアにして一緒に考えさせている。そしてペアだけにとどまらずもっと他のグループの子どもたちとも一緒に考え、教えあうように指示している。そしてグループの中で子どもたちが②のように教えあっている。ただ積み木を見つけてあげるのではなく、なぜという自分の考えも示さなければならないのだ。これに対して N 教諭に尋ねると、「教育で一番理想なのは、子ども同士で勉強できることだ。子どもは先生がいちいち教えるのではなく、グループの中、みんなで答えを見つけていくことが大事だ。先生の役割は子どもにヒントを与え、サポートすることだ。」と話してくださった。③では算数がかりの二人が答え合わせをしている。N 教諭の授業で各教科において二人の係りがいて、各授業においてみんなの前で答え合わせしたりする。これについて N 教諭にインタビューすると、「いつも 1 学期、2 学期、3 学期、学期の初めに、五つの係りがあって、どの係りにしますかとみんなに聞きます、そしたら、みんながそれぞれ私は国語係になりたい、算数係になりたいとそれぞれ希望を言います。そして話合いによって、みんながそれぞれの係りになってもらいます。ですから、算数係になった子は算数がよくできるというわけではありません、みんながなりたい係りになっているだけです。そして、係りになると、答え合わせをしたり、本読みをしたりプリントを配ったり、その教科、その勉強のリーダーになっているわけですからそうすると自然にその教科が好きになっていくということがあります。先生が答え合わせをしたり、先生が全部やっちゃうとそ

れが簡単ですけれども、子どもが育ちませんから最初は時間かかったとしても子どもたちにさせて行きます。慣れていくうちにさっさとできるようになるから何でもやらせてみるのが大事です」と話してくださった。

④では、N 教諭が子どもに勉強した内容に関するプリントをいっぱいさせている。子どもたちも競っているようにみんながさっさと書けていた。これに対してN教諭が「最初は教えて、新しい教材を教えて、次はもう練習問題をいっぱいします。それはなぜかという1年生は基本的な学習ですから、慣れ、練習問題をたくさんやれば慣れてマスターできるという問題が多いわけだから。ですからそういう、問題の時はとにかくたくさん、たくさん、たくさんやる。で、子どもたちがわかった、できたという気持ちにならせたいと思っています」と教えてくださった。

以上から、N 教諭が子どもに一方的に教える授業をせず、①と②のように子どもを授業に参加させている。子どもたちがペアになっていっしょに考えて探すという形で勉強している。そしてグループの中でお互いに教え合いながら勉強している。これについてN教諭の話からも伺える。N教諭が「教育で一番理想的なのは、先生がいちいち教えなくても子ども同士で勉強できること、グループの中で答えをみんなで見つけていくことが大事だ」というように考えている。③の算数がかりの答え合わせを見てもそうである。N教諭が自ら答え合わせしていくのがもっと早くて時間は節約できるかもしれないが、やがて子どもたちにやってもらおう。そのわけは、子どもたちが最初は、やるのが遅いが、やっているうちに今みたいにさっさとやれるようになるので、とにかくやらせることが大事だと考えている。また子どもたちが教科の係りになることによっていろいろな場面で活躍するので、そのことによってその科目が好きになることもあると考えている。そして教科係になるのが、N教諭に選ばれるのではなく、みんなが自ら自分のなりたい教科係になれるということがわかった。④からN教諭が授業で子どもにいっぱいプリントの練習させることによって子どもの基礎基本の力を身につけさせておきたいと考えていることがうかがえる。

2011. 12. 5 (月)

学年：1年生 人数：10人 (男の子5人、女の子5人)

時間：2限目 (9:35~10:20) 授業：算数 教師：N先生 (N教諭は50代後半の女性の先生である。教学歴37年のベテラン教師である。S小学校での教学は4年間だ。)

2. ①授業の内容、目標、過程について

テーマ：たしざん、ひきざん

目的：子どもたちが自分の想像を働かせて自分で足し算と引き算の問題をつくれるようになることとその問題を読んで式をたてられるようになること。

授業の形態：児童 10 人 席は黒板向きの配置で 5 行列（1 列に 2 人）

過程：①足し算引き算の問題をつくる。②作った問題を黒板に書き発表する。③ノートに式と答えを書く。

② N 教諭の授業実践

足し算引き算の問題をつくる

子どもたちが先生の指示により一人ずつ教壇に行き、先生から机と同じぐらいの大きさのホワイトボードと式が書いてあるカードをもらってくる。N 教諭：「今から 5 分間」と言って時計をセットして黒板にかけておく。考えながら書く子どももいれば、まず考えてから書く子どももいる。①

作った問題を黒板に書いて発表する

5 分たったら子どもたちが自分の作った問題を黒板に貼りにいく。N 教諭がそれぞれの子どもに作った問題を読んでもらう。

Y ちゃん：「学校に猿が 4 匹いました。7 匹来ました。猿はみんなで何匹でしょう。」T：「さあ、足し算かな引き算かな。」B ちゃん：「ケーキは 15 個ありました、H 君は 8 個食べました、残りは何個でしょう。」T：「H 君は食べ過ぎや」と H 君を見ながら笑っている。子どもたちがみんな面白そうに笑う。O ちゃん：「鉛筆が 12 本あります。5 本しんが折れました、残りは何本でしょう。」T：「しんがおれしもった」と笑いながらいう。

「今すぐ使えるのが何本でしょうね。」Y 君：「たんぱりんが 14 個あります。6 個 H 君にあげました。残りは何個でしょう。」N 教諭と子どもたちが「おお」と感激しながら笑う。T：「よかったね H 君。6 個も。残りは何個書いてあります。」H 君：「国語の時間が 7 回やります、算数の時間が 8 回やります、あわせて何回かな。」と N 教諭が笑いながら頷く。

ノートに式と答えを書く

N 教諭は「はい、足し算と引き算五つずつあります。では、ノートで式と答えを書きましょう」と言った。先生が子ども一人一人のところに行ってまわってみる。子どもの回答が違っていた場合に直接回答を言わず、指でさしてヒントを与える。②しばらくたってか

ら子どもたちが「書きました」「できました」という。出来た人から黒板に式と答えを書いてもらう。子どもたちが積極的でうれしそうに次から次へみんなが黒板に書きに行く。

③それからみんなで答え合わせをする。S君以外みんなの答えが正しかった。N教諭がS君を責めることなくみんなの前でヒントを与え、S君の答えを直してもらった。最後、N教諭が「よっしゃ、みんなよくできました。作った問題も面白かったよ」と言いながら赤のチョークで特に面白かった問題のところに赤で花を描く。④Yちゃんのさるを例にしたこと、H君の国語と算数を例にしたこと、Oちゃんの鉛筆のしんが折れた例、Y君のたんぱりんの例、BちゃんとY君の友達の名前を使ったことなどが面白かったと評価する。先生に評価された子どもたちがうれしそうな表情だった。T: 今度はだれがおもしろい例を言ってくれるかな、楽しみだね。⑤

③【考察】

N教諭は子どもたちに問題をつくってもらう。①のように子どもたちは決められた時間にみんながまじめな態度で考えて、自分の考えを書き出していた。N教諭のこのような指導にもう慣れたかのように子どもたちはチャイムがなる前にみんなが書き上げた。そして子どもたちは積極的に黒板に書いていく。子どもたちの作った問題を聴く先生がおもしろそうな表情と態度で子どもたちと内容を確認する。時計をセットしたことについてN教諭に尋ねると「タイマーではかるのは、問題というのほだらだら、時間をかければいつかはできるわけですね、でも、学習というのはある程度のスピードいりますし、何分以内でそのことができるというのは一つの目安になるわけです。それくらいの速さでできるとか、それくらいの理解力があるようにという目標になるわけですね。で、遅い子は頑張るし、速い子は速いで、その時間内って決まれば、その時間内なりの学習するわけです。ですからさっと解ける子はもう少し丁寧に書こうとか、字を上手に書こうとか、もう一回見直そうとか、速い子は速い子なりでそういうふうに見えるし、遅い子はその時間内にやろうというふうに緊張して頑張ってやりますね。そして、時間を決めると、授業が引き締まります。余分な時間がないので、効率的な授業になると思います。子どもたちに、この時間内にやるんだという目標を持たせることや、授業が引き締まる、スムーズに進む。授業が無駄な時間あるとだらだらになってしまうんですね。だから緊張感のある授業になれると思います。」と話してくださった。②のようにN教諭がみんなに課題をやってもらっているときいつも子どもの席までいき個人指導を行う。子どもたちはN教諭が近付いてくると書いたものを確認してもらう。まだ書けていない子どもに対してN教諭は付き添

ってヒントをだして、書いてもらう。このようにN教諭は一人一人をみている。観察者の立場からみても、子どもたちみんながN教諭に見てもらっていると感じさせられた。A教諭の授業でよく③みたいに子どもたちを黒板で計算させたり、子どもに問題を作ってもらったりする。そして子どもたちも嫌そうな様子ではなく、みんなが積極的に参加している。N教諭の質問に対してもみんなが競って手を上げるぐらいだ。N教諭がよくできた子を④みたいに花を書いてあげて評価する。これに対して評価された子どもが喜んでいる。このことについてN教諭にインタビューすると、「褒められると誰でもうれしいですね、うれしいとまた次やる気がでます。やる気を引き出すのと、その褒められた子を見て周りの子が自分も褒めてほしいなと思うと思います。だから周りの子もやる気が出ます。次は自分が褒めてもらおうと思って、いいものを作ろうとか、速くやろうとか、今やっていること以上の意欲が湧いてきます。そして、私は褒めるときは必ず理由をつけて褒めます。そうしますとどういうふうにはこれはやったらいいのか、どういうふうには作文書けばいいのか、どういうふうには問題を作ればいいのかとか、そういうやり方の説明というか、その子が見本になるわけですね。こここのところがこうだからいいよというふうには褒めてやると全員の学習になります。これから、だからこの問題のときにはどうやってやればいいのかということがわかってくると思います。褒めてもらって嫌な子はいないと思いますので、褒めるときはきちんと褒めますし、だめなときはちゃんと理由を言って、こうこうだからだめだから、もう一回やろうというふうには指導しております」と教えてくださった。N教諭はまた⑤のように今度誰が面白い例言ってくれるかなと子どもたちに期待した口調と表情で授業を終えた。

以上からわかるようにN教諭は子ども同士が勉強することを大事にしている。だからといってN教諭が子どもを放置しているわけではない。1の①のように子どもたちに必要な言葉でサポートしている。教育で一番理想なのは、子ども同士で勉強できることだと考えているN教諭が子どもの基礎基本も非常に大事にしている。授業でたくさんのプリントを子どもにやらせている。子どもたちもお互いにちょっと競っているようには見えるが、みんなが一つの授業で5、6枚とかプリントをいっぱいしている。このようなスタイルにも慣れたかのように子どもたちのやっているプリントの正解率も高く、スピードも速かった。インタビュー中にN教諭がおっしゃっていたようにだらだらの授業ではなく、緊張感のある効率的な授業を大事にしていることがうかがえる。そして、N教諭が子どもたちにいろいろな係りになってもらっている。係りをN教諭が決めているのではなく、子どもを一人

の主体として尊敬し、それぞれの好きな係りになってもらっている。係りになった子どもたちがその科目においていろいろとみんなの前で活躍するので、そういうことによって子どもの勉強の意欲が高まるとN教諭は考えている。また、N教諭が子どもを褒めることにより勉強に動機づけていると考えている。褒めることが褒められた子どもだけではなく、他の子どもにとっても勉強の動機づけになるとN教諭が考えている。N教諭が子どもを褒めるときにただ褒めるのではなく、理由をつけて褒めている。しかるときも理由をつけてしかるというやり方で子どもを評価している。N教諭の授業で、子どもが主体的に参加している場面がよくみられる。例えば、1. ①②でグループの中で子どもたちが相手に自分の考えた問題解決の方法を理由つけて教えている。この場面では、子どもが自分の考えをちゃんと相手に理解してもらおうようにしているので子どもが主体になっていると考えられる。これについてN教諭が、「私は授業というのは最終目標は先生がいなくても、先生抜きで、自分たちだけで、子どもたちだけで、授業できるということが一番理想で、最終目標だと思っています。それで、えーと、主体的にやるということは、自分たちでやる、楽しんでやる、もっと上手にうまくなろうと思って勉強やる、そういうのが主体性と思うんですけども、で、そういうふうに子どもたちだけでやったり、楽しんで、まあもっとやろうもっとやろうというふうになっていく授業というのが一番理想やと思うんですね。それをできるようにするには、まず先生が基礎や基本をしっかりと教える必要がある。基礎基本がなくて、主体的に、はい、じゃ、あなたたちだけでやってくださいというのはできないわけですから、先生がしっかりまず教える、子どもたちが『わかった、自分たちがどうやって授業を進めていったらいいかもわかった』という気持ちがあってはじめて自分たち同士で勉強ができるわけですから。一番大事なのは、やっぱり先生が基礎基本をきちんと教えることです。その上で、子どもが主体性を持って積極的に自分ら同士で勉強、学習が成り立つと思います。」と話してくださった。N教諭の話から子どもの基礎基本をしっかりと教えてから子どもたちが自分たちで楽しく主体的勉強していくことができると考えていることがうかがえる。

第四項 N教諭の主体性についてのとらえ方

第三項では、N教諭の授業実践を紹介し、授業の中で子どもの主体性がどのように扱われているかをエピソード記録とそれに対するインタビューで考察した。この項では、第三項の考察とN教諭へのインタビューでN教諭の授業観及び子どもの主体性についてのと

らえ方を明らかにする。

藤岡信勝(1989.P10)は、授業を四つのレベルに分節化している。授業内容(目標)・教材・授業行為・学習者である。教育内容・教材レベルよりも、教授行為レベルのほうにより強く教師の授業観があれわれやすいのは、教育内容や教材よりも教授行為についての決定において、教師は学習者をより強く意識せざるをえないからである。なので、本項では、主に教師の教授行為と学習者に焦点をあてて日本の教師の「主体性」のとらえ方を分析していく。

まず、目標においては、二つの授業の目標は、①かたちを知り、かたちを分類できるようになること。②かたちで計算できるようになること。③子どもたちが自分の想像を働かせて自分で足し算と引き算の問題をつくれるようになることとその問題を讀んで式をたてられるようになること。

教材においては、1年生規定の算数の教科書と練習のプリントが使われている。

教授行為においては、N教諭が1の①、②のように子どもをペアかグループにしていっしょに勉強させている。「教育で一番理想なのは、子ども同士で勉強できるようになることだ。でもその前に子どもたちが基礎基本の知識をちゃんと身につけておかなければならない。」とN教諭が考えているからだ。④でN教諭が子どもたちにたくさんのプリントをさせている理由は、「一年生は基本的な学習だから練習問題をたくさんやればマスターできる問題が多い」とN教諭が考えている。授業で、N教諭がよく1. ③と2. ③のように子どもをみんなの前で答え合わせさせたり、発表させたりする。そしてN教諭が1. ③のように子どもたちに好きな科目の係になってもらう。また2. ④のように子どもをみんなの前で理由をつけてほめている。このようなことをすることで、子どもたちの学習意欲を引き出そうとしていることがうかがえる。そしてN教諭は2. ①のようにタイマーをセットすることで子どもたちに勉強の目安、目標をつけている。また効率的に緊張感を持って勉強できるようになることを望んでいる。N教諭のインタビューからもうかがえるのではないだろうか。「授業というのは最終目標は先生がいなくても、先生抜きで、自分たちだけで、子どもたちだけで、授業できるということが一番理想で、最終目標だと思っています。それで、えーと、主体的にやるということは、自分たちでやる、楽しんでやる、もっと上手にうまくなろうと思って勉強をやる、そういうのが主体性と思うんですけども、で、そういうふうに子どもたちだけでやったり、楽しんで、まあもっとやろうもっとやろうというふうになっていく授業というのが一番理想やと思うんですね。それをできるようになる

には、まず先生が基礎や基本をしっかりと教える必要がある。基礎基本がなくて、主体的に、はい、じゃ、あなたたちだけでやってくださいというのはできないわけですから、先生がしっかりまず教える、子どもたちが『わかった、自分たちがどうやって授業を進めていったらいいかもわかった』という気持ちがあってはじめて自分たち同士で勉強ができるわけですから。一番大事なのは、やっぱり先生が基礎基本をきちんと教えることです。その上で、子どもが主体性を持って積極的に自分ら子ども同士で勉強、学習が成り立つだと思えます。」

学習者においては 1. ①、②で子どもたちがペアとグループの中で自らの考えを相手に教える。そして相手の考えを聞くというかたちで勉強している。2. ③のようにみんなの前で積極的に発表している。1. ④のようにお互いに競争しながらさっさといっぱいプリントをしている。また 2. ④のように N 教諭に褒められて喜びの顔を見せている。N 教諭の主張通りに子どもたちは授業中みんなが速いスピードで課題を完成させている。そして積極的に手を挙げて発表するなど授業に参加している。印象的なのは、子どもたちが積極的で、速いスピードで、楽しく授業に取り組んでいる様子である。

以上からみると、S 小学校の教師の考えている主体性とは、子どもたちが自分たちでやる、楽しんでやる、もっと上手になろうと思って勉強をすることである。そのために 1. ①②のような学習の「場」が設定されている。子どもたちが自分たちで勉強する条件としては、まず教師が子どもたちに基礎基本をしっかりと身につけさせることである。子どもたちは基礎基本がしっかりできたうえで、主体性を持って積極的に自分たちで学習することが成り立つと考えていることがうかがえる。中央教育審議会教育課程部会(平成 19 年 1 月 26 日)資料では以下のように書かれている。「基礎的・基本的な知識・技能の育成(いわゆる習得型の教育)と自ら学び自ら考える力の育成(いわゆる探究型の教育)とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要であり、そのための手立てとして、言葉と体験などの学習や生活の基盤づくりを重視することが必要であるとした」すなわち、習得の学力と活用の学力両方が重視されているということがわかる。S 小学校の授業実践は、習得の学力と活用の学力両方を重視して行われていると言えるのではないかと。

第二節 内モンゴル M 小学校の授業実践

第一項 M 小学校の紹介



M 小学校



将棋をやっている子どもたち

内モンゴル B 市 M 小学校は 1940 年に建てられ B 市史上建校歴史最長の全日制民族小学校である。民族小学校というのは、学校に通うすべての児童、教師がモンゴル人で、教師はモンゴル語で授業を行い、子どもがモンゴル語で授業を受ける学校である。(英語と漢語文を除く) 学校の面積は 21242 平方メートルで、そのうち建物の面積は 6140 平方メートルである。現在 18 の学級があり、在校生は 432 名で、その中で宿舎に入っている子どもは 248 名だ。全校の教職員は 70 名で、3 年の短期大学の学歴以上の学歴の持ち主は 52 名である。学校の規模は内モンゴルの中では小規模に含まれる。B 市ではこのような民族小学校は M 小学校を含めて全部で 2 校ある。もう一つの小学校の面積と児童数、教職員の人数も M 小学校とほぼ一緒ぐらいだ。校舎の配置は合理的で、環境も優雅で緑に囲まれた施設完備の学校である。マルチメディアの教室、多機能教室、図書室、ダンスの練習室、音声室、コンピューター室、また設備が完備された食堂、校舎を持っている。

M 小学校は他の小学校と同じく 21 世紀に入ってから「教育方針を全面的貫徹し、教学の質を全面に高める」ことを校運営の目的にしてきた。教育、科学研究を先導にし、現代教育技術を発展させることを教育の突破口にし、子どもの創造能力と実践能力を培う道を歩みはじめた。そして教師の連携を建設した。全力で素質教育 aを行っている。例えば、モンゴル語、中国語、英語三つの語学の教学と、多彩な徳育活動を通して、子どもが積極的に多才な人間になれるように、生活できるようになることを望んでいる。

写真に写っている子どもが着ているモンゴル衣装を毎週月曜日に全校児童が着て登校する。月曜日が国旗を上げる儀式があるので、学校側から子どもたちにモンゴル衣装を着てくるように要求する。そのため、筆者がこの学校に授業観察をしはじめたのがちょうど月曜日からだったので、モンゴル衣装を着た子どもたちが登校し、授業を受け、ラジオ体操をするなどの場面を見て感動した。しかもラジオ体操がリズムの速いモンゴル歌が流れて

いて、モンゴルダンスを踊っているように見える。月曜日以外も写真に映るようにモンゴル将棋のコンテスト、スピーチコンテスト、ダンスコンテスト、6月1日の子どもの日などコンテストやお祭りの時に子どもたちみんながモンゴル衣装をきてくる。この学校のA教諭の話を知ると、「最近の2、3年から人々の生活がよくなったから、学校側から子どもたちに一人が一着モンゴル衣装を用意するように促したので、今子ども全員がモンゴル衣装を持っている。そして子どもたちがモンゴル衣装を着ているいろいろな活動に参加するのが好きだ」と教えてくださった。A教諭の話と私が目の当たりにしたM小学校の風景からモンゴルの伝統文化を大事にしていることがわかる。そして民族教育として「馬頭琴、民族の踊り、モンゴル将棋、モンゴル相撲」などの授業を展開していると同時に「小金駱駝」芸術団、モンゴル長調合唱団を創建し、子どもの全面的な発展を促している。子どもたちが課外活動の時にそれぞれ自分の興味のあるクラブに入ることができる。このように教科授業以外の活動も豊富で、子どもたちにとって勉強以外の時間を楽しめるだけでなく、自分の民族の伝統文化を継承していくこともできるので、非常に意味のある学校生活を送っていることが伺える。

校長先生と、大勢の教職員の勤勉かつ誠実な努力でM小学校は、学校教育の教学の質、教育改革の科学研究、素質教育、子どもの個性特徴を伸ばす上で顕著な成績を獲得してきた。A教諭の話によると、M小学校が教学上、民族教育の伝承上区級（内モンゴル自治区）先進機関として何回も評価されたそうである。

注：a「素質教育」とは、児童・生徒の創造精神と実践能力の涵養を重視する教育で、「エリートのみを相手にした教育」「知識偏重教育」「詰め込み式教育」といった従来の教育を批判するものである。

第二項 活動における子どもの主体性

M小学校の運動会

M小学校は毎年6月1日から6月3日まで三日間の運動会が行われる。参加者は1年生から5年生まですべての児童（病弱者以外）である。保護者やお客様が参観できる。運動会の項目としては、クラス対抗リレーレース、綱引き。50m、100m、200m、400m、高飛び、幅跳びがある。子どもたちが個人的な試合にはだれでも参加できるが、クラス対抗のリレーレースなどの時には誰でも参加できるわけではない。担任の先生に選ばれた選

手が参加できる。選ぶ基準はその項目において、グラスで一番優れている選手が選ばれる。各クラスにおいて一つのクラスから4人などが参加する場合もあるのだが、そういう場合はその項目においての成績がクラスで前の1番目から4番目までの子どもが参加できる。そこで、一回の運動会でたくさん参加できる子どももいれば、あまり出番がこない子どももいる。

【考察】M小学校では、子どもみんなが参加する活動はあまりない。運動会以外の「課外活動の掃除」をA教諭が少し紹介して下さった。子どもたちが週に一回「課外活動の掃除」を学級単位で行う。自分の勉強しているクラスの窓ガラス、壁を拭いたり、床をはいたりする。ただ誰が何をするかは教師に決められる。子どもが自分たちの仕事をやればいい。最後に教師から表を作って子どもの仕事を評価する。「とてもよくできた」、「よくできた」、「まあまあだった」、「不合格だった」と四つのレベルで子どもたちが評価される。「いつも高く評価される子どもの名前がクラスの後ろの壁に名前と赤い花が貼られる」と言う。A教諭の話から、M小学校では、子どもが自ら活動を企画し、自ら主体的に活動を行うことはないことがうかがえた。「課外活動の掃除」のように子どもたちが教師の決まりどおりに掃除をすればいいのだ。掃除を行っている時は速く終わった子どもが遅い子どもに手伝う場合もあれば、よくやらない子を指摘する子どもが出てくる場合もある。そういう関わりの中で子どもたちがお互いに助け合い、監視し合いながら成長できるとA教諭が考えている。

上に取り上げたように子どもみんなが参加できる活動として「運動会」をA教諭が紹介して下さった。運動会の際はすべての子どもがいろいろな項目に入って競う。自分たちの得意な項目を三つ選ばれる。クラス対抗のリレーレースの場合はその項目においてクラスで一番優れている子どもたちが参加できる。残りの子どもは試合を見て、声を出して応援する。

A教諭の話からわかるのが、運動会の際に運動神経のいい子どもたちがみんなに愛される。特にクラス対抗のリレーレースで優勝した子どもがクラスでは英雄になったようにみんなに尊敬され、愛される。運動会では運動神経のいい子どもにとって自己表現のいいチャンスになり、その子の自信につながる可能性がある。子どもみんなが運動会に参加しているのだが、みんなが力を合わせてやることはあまりないのだ。クラス対抗のリレーレースの場合もそうである。クラスの一部の子どもが参加できるからその一部の子どもだけにとっては鍛えになる。その項目において成績のいい子どもだけを参加させて競わせるの

ではなく、もっと多くの子どもに参加させる必要があるのではないか。優秀な子どもだけが競いあうのではなく、もっと大勢のクラスメンバーが入った試合をするのが一人ひとりの子どもにとっても意味があるのではないだろうか。

第三項 A教諭の授業実践及び分析

この項では、エピソード記録と考察またインタビューによりA教諭の授業実践の中で子どもの主体性はどのように扱われているかを明らかにする。



2011. 9. 6 (火) 学級：5年生 児童数：25名 女の子：10人 男の子：15人 科目：モンゴル語 時間：7:55~8:35 教師：A教諭(担任) 授業の形態：一行列4人で、全部で6行列(一つの行列だけは5人になっている)M小学校もすべての小学校と同じく教科担任制を実施している。一つの科目に対して一人の教師が担任している。そして学級の担任はみんな国語の先生である。今回筆者は主に5年生の担任の国語を観察させていた。

1. ①授業の内容、目標、過程について

テーマ：「リス」

目的：①リスを比喩できるようになること。

②文章を流暢に読めること。

③段落の内容をまとめられること。

授業の形態：児童25人 席は黒板向きの配置で6行列

過程：①前回の授業の宿題をよくできた子どもの文を読んで聞かす。(リスの比喩について)そして評価する。

②グループ間の朗読の試合をする。

③グループの順位を波の線で評価する。

④文章の段落を分析する。

⑤正しい答えを段落のところに書いてもらう。

②A教諭の授業実践

① A教諭がよくできた比喩をみんなに読んで聞かす

7:55~

T:「前回の宿題で、よくできた何人かのリスの比喩をみんなに読むから、集中して聞いてね、どこがよかったのか、考えておいて。それから朗読の試合をやります。」

T:「Cちゃんの比喩です。『リスのしっぽは傘みたいで、いつも頭の上になっている』おもしろい表現だったね。『前の二つの足が人の手みたい』これはどう、うまく比喩することができたでしょう。」S:「はい、そうです。」T:「Rちゃんの比喩です。目は…みたいですね。この表現はどう、いいのかわかるか。」S:「いい」とみんな一緒に答える。T:「CちゃんとRちゃんがとてもよくできたね、みなさんもこの二人を見て努力してね。」S:「はい、わかりました。」A

Tがよくできた子どもたちの比喩を読み聞かせながら、中の難しい表現や単語をみんなに思いだしてもらおうようにどういう文章で勉強したかを説明していく。そして覚えるように指示する。

① 復習確認の朗読試合とA教諭の評価

8:03~

T:「じゃ、今から朗読の試合が始める。朗読の時に注意することがいくつかある。一人が一つの文章を読む。読み終わったら座って次の人が次の文章を読むというように順番で読んでいくこと。もちろん読んだ文章の中にミスがあればみんながそのミスを直してあげること。読みながらその文章の内容を理解すること。一つの文章の内容を考えながら順番に読んでいく。5つのグループがあるけど、どのグループが一番うまかったのか。自分のグループのために、できない字とかがあれば、今のうちに友達に聞いておいて。2分間あげる」と言う。子どもたちが隣の席、前後の席の友達に読み方を聞き読む練習に励んでいる。

B

A教諭が子どもたちのところをまわってみる。そして子どもたちに読み方を教えていく。A教諭が他人に聞かないで自分の席で黙っているT君のところに行き「自分で読めるから聞いてくれないのか」と厳しい声で聞く。R君が返事しない。T:「これの読み方わかるか、[~]だよと読み方を教える。C

2分間経ち、A教諭は朗読の試合が始まるように指示する。

T:「必ず指で指しながらよんでいくこと、そして自分の読んでいるスピードがグループの他の人と同じなのか、自分が正しく読めたかどうかを考えながら読んでいくこと。必ず大きい声で読むこと、言ったとおりにしないとグループの点数を引くから注意してね。」と言う。A教諭の合図で朗読が始まった。グループ1の一番目のT君が立って読み始めた。残りの方々が真剣に指でさしながら目で追っていく。正しく読めた子どもが読み終わ

ったら次の子どもが読み続けるが、読み方が違ったら、「どこが違ったのか」とA教諭がみんなに聞く。みんなが「～」と訂正してあげる。D

8:24～

「リス」という文章を読み終えたら、A教諭が子どもたちの朗読を評価する。A教諭が黒板にグループ1はこれぐらい、グループ2はこれぐらいというように波の線を描き上げて表現する。先生の描いた表現をみて成績が1番になったグループの子どもたちが「よし、やった」と喜ぶ笑顔で前後の友達を見ながら軽く拍手する。グループ3のMちゃんが友達を見て、「残念」と薄い笑顔で言う。そしてA教諭が子どもたちに「どう、私の評価を認めるか、私たちのグループがよかったのになんでと疑問に思っているグループはないのか」と聞く。子どもたちが「いいえ、ない」と答える。T:「とても流暢で、先生がすごく満足できるほど読める時もあるが今日は皆さんがだめだね、放課後の勉強がたりないのではないかと厳しい口調で指摘する。そして、「今日のお昼、朗読の時に何をしなければいけないのか」と聞く。S:「もっといっぱい読む練習しなければならない」と答える。E

③ 「リス」の段落の分析

8:27～8:35

「リス」という文章を段落ごとに分析していく。

T:「段落1にはどういう内容を書いてあるか。話してみたい人は手をあげて」と言う。少ない人数の子どもたちが手をあげる。S1:「リスがおとなしい。」A教諭が席で意見をいう子どもの答えを繰り返し読みながら黒板に書いていく。T:「うん、他は。」S2:「リスの性格と外見を書いた。」T:「みんな本を見て、なんと書いてあるか。」S3:「リスはおとなしくてかわいい。」T:「そうだね、よくできました。文章をよく読んだからわかっているね。じゃ、段落1のところに『リスはおとなしくてかわいい』と書いておいて」と指示する。子どもたちが書く。FこのようにA教諭が段落分析には手をあげる子どもだけではなく手をあげない子どもも指名して答えてもらった。G

② 【考察】

Aで、A教諭はよく書けた子どもの比喩をみんなに読み聞かせている。うまく書けたCちゃんとRちゃんをみんなの前でほめてあげた。そしてみんながこの二人から見習うように促している。この二人の子どもがみんなの前で先生に認められたので、勉強に対する意欲がもっと強くなると考えられる。これについてA教諭が「私がよくできた子どもをいつ

もみんなの前でほめるの。成績が一番いい子どもだけではなく、頑張っている子どもみんなをほめる。頑張っている子どもはほめることによってもっと頑張ってくれる。頑張らない子どもはほめてもどうにもならないから。」と話してくださった。このことから A 教諭が頑張っている子どもをみんなの前で褒めて認めることで子どもが伸びると考えていることが伺える。しかし、A 教諭が自分でいいと思った比喩がいい比喩だと考えていることもうかがえる。このことから教師の評価は絶対的になっていることがわかる。子どもたちが教師の読んだ比喩を聴いて、よかったかどうかといろいろ自ら考える必要はない。なぜなら、教師がそういう時間を与えていないのだからである。

B では、A 教諭が子どもたちに競争させる試合をしようとしている。子どもたちもその雰囲気になってみんなが大きい声で読んでいる。そして緊迫感を持ち、読めない単語をさっさと友達に教えてもらっている。A 教諭が「自分のグループのためにできない字があれば」と強調している。これについて A 教諭に尋ねると、「一つの文章を教えると一回こういう試合をしている。この子どもたちはね、ただ授業後ちゃんと読んできてと言ってもそうしてくれない子どももけっこういるの、なので、こういう試合をすることになるとみんなが読んできてくれる。やっぱり勉強の刺激になっている。そして自分が読めなかったらそのせいでグループが優勝できなくなるから、他の子どもたちに指摘されるのが嫌だよ。つまり放課後、自覚的に積極的に勉強してくれないからこういう方法で刺激を与えれば、だんだん読むようになり、それが習慣になっていく。いつか習慣になれば、私から一々うるさく要求しなくてもやってくれるのではないかと思うが、今の段階では、まだまだいっぱい試合をさせていかなければいけないのだ」と話してくれた。A 教諭の話から A 教諭が子どもたちを競争させることによって、子どもたちがだんだん自覚的に勉強するようになると考えているのが伺える。

C で、A 教諭が黙っている T 君のところに行き、質問を聞かないことを叱りながら T 君が読めそうな言葉の読み方を教える。これについて A 教諭に尋ねると、T 君は成績が悪い子どもだと言う。宿題をちゃんとやってこなかったり、授業中集中できなかったりする。授業についていけないので、もちろん積極的に手をあげて授業に参加することもないのだ。授業中は彼ひとりを指導する余裕がないので、成績いい子どもに授業後のサポートを任せていると話してくださった。「T 君の担当者 A ちゃんは成績が優秀で、積極的な子どもである。A ちゃんの授業後の関わりにより T 君は最近宿題をちょっと書けるようになってきた。ただ授業中に積極性がないのがもうしばらく時間かかると思う。授業中他の T

君みたいな子ども、あるいは全体を引っ張っていかねばいけないので、授業後のサポートも必要だと思って、Aちゃんたちにまかせた。Aちゃんは成績がいいし、友達に対しても積極的に関われる子どもなので、T君をたすけることができるだけでなく、あの子にとっても勉強になると思うけどね。こういうグループが6組もいるのだが、その中で成績の悪い子どもの状況を見るとAちゃんがいちばんしっかりしてくれていることがわかる。よくT君に教えている場面がみられるし、そしてT君が最近では前より宿題を書けるようになってきているから。他の子どももAちゃんみたいに頑張ってくればたすかるけどね」と話してくださった。CとA教諭の話からわかるのが、A教諭が指導案どおりに授業を進めていくだけではなく、T君みたいな子どもたちにも気を配り、指導していることがわかる。この点では筆者が小学校に通っていた時とは明らかに違うのだ。すなわち、A教諭が成績のいい子どもだけを引っ張っていくだけではなく、成績の悪い子どもの学習サポートも重視していることがわかる。そして、授業後の子ども同士の教えあいを重視していることもわかる。Aちゃんみたいな普段から成績のいい子どもを成績の悪い子どもに付き添って宿題を教えるように設定している。こういうやり方が成績の悪い子どもばかりではなく、成績のいい子どもにとっても勉強になるとA教諭が考えている。六つのグループの組み方についてA教諭にインタビューすると、クラスで成績のランキングで1番目から6番目の子どもと成績が後ろから1番目から6番目の子どもを二人ペアで組んだと教えてくださった。このことからA教諭は成績の順位が高い子どもが他の子どもに教える能力があるが、そうでない子どもは教える能力がないという考えを持っていることと、成績で子どもをはかっていることがわかる。

Dでは、朗読の試合にも関わらず、A教諭が正しく読めなかった子どもの単語を聴いているみんなにそのミスを直してあげるように促している。そして、指で指しながら聴いている子どもたちが積極的に大きい声で読み間違えた単語を直している。これについてA教諭が、「私がいつも指で指しながら朗読するように要求している。そうすると、なかなか集中しない子どももついていける。指で指さないと私の位置からはっきりと見えるので、さぼれない。読み間違えた子どもと同じくその文字を読めない子どももいることが考えられるので、みんなで教えることによって他の読めない子も読めるようになるのではないかな。私の国語の授業では、せめて読み間違えを徹底したいから」と教えてくださった。この話からA教諭のできる一部分の子どもだけではなく、すべての子どもを引っ張っていきたいという気持ちが伝わってきた。Eでは、A教諭が試合の結果をみんなの前に発表している。

その発表に対して子どもたちの反応はそれぞれである。優勝したグループの子どもたちが笑顔でお互いを見ながら喜んでいる。達成感を味わっているようないい雰囲気になっている。負けたグループは「残念」と口にする子どもがほとんどだが、中には笑顔を見せた子どももいる。子どもたちの表情からみんながこのような試合を楽しんでいることが伝わってくる。このような競争で子どもたちが楽しんで勉強しているということが言えるのではないか。Fでは、段落の分析なのだが、A教諭は教科書に書いてある文章を子どもに言わせている。このことからA教諭が教科書に書いてあることを基準に子どもたちに教えていることがわかる。Gでは、A教諭が段落を分析していく時に手をあげる子どもばかりではなく、手をあげない子どもも指名して答えさせている。12名の子どもが指名された。ほぼ半分ぐらいだった。このことについてA教諭に尋ねると、「新しい方法では、教師が一方的に教えるだけではなくて、主に子どもを授業に参加させることを強調している。教師が授業の主体ではなく、子どもが授業の主体だ」と教えてくださった。「ここでの新しい方法というのは、『課程標準』に提示されている教学方法だ」と教えてくださった。（「走進新課程」の学生観三の二に書かれている。P122）」このことから、A教諭がよく子どもを指名して答えさせるのは子どもが授業の主体になる形の一つだととらえていることがわかる。

以上からわかること、A教諭は子どもをよく褒めて伸ばすことを大事にしている。そして自分の話と考えが絶対的だと考えていることも伺える。AではA教諭が子どもたちに考える時間を与えていないのだ。子どもたちが先生の話に対してうなずくか相槌を打つだけで終わっている。交流にはなっていない。これについてA教諭にインタビューすると「クラスはこれだけの人数でしょう、この子どもたちにそういう討論、交流の時間を与えればどうなると思う。雑談したり、授業と関係ないことしたりしてしまうのではないか。それに、私たち教師は決められた時間内に教えるべき内容を教え終えないといけないので、そういう交流の時間を与える余裕がない」と話してくださった。BからA教諭が子どもたちを適切に競争させることにより子どもたちが自覚的に勉強するようになれると考えていることが伺える。そしてEでの子どもたちの表情と様子をみると、みんながこういう勉強を楽しんでいるように見える。Cでは、A教諭が授業についていけない子どもを成績のいい子どもに任せて、授業後にサポートさせている。そういうサポートにより成績の悪い子どもが上達するだけではなく、成績のいい子どもにとっても勉強になるとA教諭が考えている。そしてDでは、A教諭は子どもたちが指でさしながら読むことを要求する同時に、読み間違えた子どもに対して、聞いているみんなが読み方を直してあげるように要求してい

る。このことから A 教諭は子どもの教えあいを重視していることと一部分の子どもだけではなく、すべての子どもを引っ張っていきたいという気持ちを持っていることが伺える。その点では、応試教育の一部分の子どもだけを重視していくスタイルとは違っている。

2011. 9. 5 (月) 学級：5年生 児童数：25名 女の子：10人 男の子：15人 科目：モンゴル語
時間：7:55~8:35 教師：A教諭(担任) 授業の形態：一行列4人で、全部で6行列(一つの行列だけは5人になっている)

A 教諭は16年の教職歴を持っている30代後半のベテラン教師である。3年の師範類短期大学を卒業して、M小学校で16年間モンゴル語を教えている。大学時に、教育学部のモンゴル語教育コースに所属していた。声のトーンが高くて少し厳しい中にやさしい雰囲気を出している責任感の高い教師だという印象が授業観察やインタビューからわかった。「子どもたちがA教諭の話をよく聞きよく答えている、A教諭が厳しい中ユモアの話をいい、子どもたちを笑わせている。ヒントを頻繁にだして子どもたちに考えさせている。また子どもたちをほめている。子どもたちがだめなときはどこがだめかを言って叱っている。」というA教諭のいろいろな面が前のエピソードと以下のエピソードからも伺えるのではないだろうか。

2. ①授業の内容、目標、過程について

テーマ：「リス」

目的：①映像を通してリスについてわかること。②リスについて比喩できること。

③リスの生活をわかること。

授業の形態：児童25人 席は黒板向きの配置で6行列

過程：①前回の授業の詩を聞かす。(勉強した内容の確認) ②黒板にリスの映像を映す。

③リスについての比喩を書いてもらう。④リスについての比喩を読んでもらう。⑤教科書に書いてあるリスについての比喩をみんなで分析する。

②A教諭の授業実践

①前回の授業で勉強した内容を確認する

T：「前回の授業で学んだ詩のテープを聞かすので、必ず集中して聞いてください。そして詩を読んでいる人の気持ち、感情を感じてください」と言う。馬頭琴の音楽に心が動くほどの詩「モンゴル」が流れている。子どもたちみんなが背筋を伸ばした姿でまじめに聞いている。そしてほとんどの子どもが小さい声で一緒に読み始めた。2分間の詩だった。一回流したらA教諭が子どもたちに、「みんな覚えたか、今回みんなテープと一緒に朗読することができるか」と聞く。子どもたちが「はい、できる」という。A教諭がもう一回テープを流す。子どもたちがみんな大きい声で感情をこめてテープと一緒に詩を読む。みんなが感情をこめてとても流暢に読めていた。T：「いいね、みんながよく覚えてきてくれたね」とA教諭が満足している表情でいう。a

② リスの映像を見せる

T:「じゃ、一枚の紙を配るので、本を閉じてね。前回の授業が終わる前に『リス』という文章を各自で読んでみたよね、今から私が電子黒板に映像を見せるので、それを見てから私のいう条件で、教科書よりもっとうまくリスを比喻して書いてみよう。いいか。」と言う。S:「はい、いいです。」T:「あなたたちが書くのがうまいからね、じゃ、鉛筆を用意してね。b私が条件をいうから。」と言う。S:「はい。」T:「写真を順番に見せるから書く用意をしておいてね。」木の上にいるリスが現れると子どもたちが「わあ」と感激する。c T:「写真を順番に見せたあとみんなが何をするの」と聞く。S:「比喻する。」T:「そうだね、写真を全部みたら比喻することだね。どんないい言葉を使って比喻するかなと今から考えておいたらいいと思う。次は何をすればいいかな」と言う。C君:「生活について書く。」T:「そうだね、リスの生活だね。リスがどこで生活するの、何を食べて生活しているの。それから、次にリスを了解してから何を感じたのかを書いておくことだね。生活と言っても、生活の中はいろいろが含まれていると思うが。例えば、性格、環境、食など。みなさんがいろいろ見て自分がどう考えているか書くことだね」とA教諭が話しながら映像を回していく。d

③ リスについての比喻を書いてもらう

映像を見せてからA教諭が子どもたちに比喻を書くように指示する。T:「今の映像だけではなく、教科書に書いてある比喻も思い出せるよね。誰が教科書に書いてある比喻よりうまく比喻するのか」と言いながらA教諭が席をまわる。「何を比喻するか知っているよね。しっぽ、目、足とか。そして体の模様の色も違っていたよね。」と言う。S:「はい。」T:「書き終わった人手を挙げてね。」子どもを見回るA教諭が「いい比喻書いている子どもたちが結構いるね、誰が書いたのがもっともいいのか」と言いながらまわる。e T:「耳はどうなん、立っているか、それとも下を向いているか、見たら何と似ているように見えているか、犬の耳みたいなのか、それとも。」とA教諭が子どもたちが書いている間に絶えずにヒントを与える。「犬の耳」と表現したA教諭の話聞いた子どもたちは「ふふ」と笑う。f

5分ほどたち、A教諭が「誰が自分の書いたのを読んでみるか、聞いている人は、他人の比喻を聞いて、やっぱりこういう表現にしたらもっといいと思えたら書きなおしてもいい」と言う。何人かの子どもが手を挙げる。B君:「リスは大きいしっぽがあり、体はブラウン色で、前の二本の脚は人の手みたい。」T:「おお、前の二本の脚が人の手みたい。」U:

「リスのしっぽはパーマかけたみたいで、目は珊瑚みたい…」T:「おもしろい表現だね、よくできた。」g

④ リスの生活と感想を書いてもらう

T:「じゃ、比喩を書けた人はリスの生活と感想についても書いてください」と言いながら子どもの席を回る。子どもに質問を聞かれたら、答えていく。T:「じゃ、この動物がかわいい、かわいくない。」S:「かわいい。」T:「いい動物、それとも害のある動物か。」S:「いい動物だ。」T:「じゃ、はやく書いてね、感想を書くときどういうものを書くか、知っているよね。」h T:「じゃ、教科書を開いて。Tちゃん、比喩の部分を読んで。」Tちゃんが読み終わった。T:「どう、よく読めたか。」S:「よく読めた。」このように何人かの子どもたちに読んでもらってから、みんなで教科書に書いてあるリスの比喩を分析していく。A教諭の問いに対して子どもたちが本に書いてある文章を見ながら答えていく。i

③【考察】

A教諭が勉強した内容を子どもたちに覚えてほしいので、授業が始まったらすぐ新しい内容に入るのではなく、前回の授業の内容を復習する形で確認している。そしてaのように子どもたちがすらすらと気持ちを込めて読めたので、満足してほめたのだ。これについてA教諭が「今日の授業で教える新しい内容がいっぱいあるのだが、前回の内容を確認しなかった。もし、この子どもたちがまだちゃんと把握していなかったら、進めるようがない。勉強した内容をその時に覚えてもらわないと困る」と答えてくださった。

bでは、A教諭は子どもたちが書く前にほめている。「あなたたちが書くのがうまいから」とほめ、やる前に気合入れてあげている。子どもたちも先生の言葉を聞いて書く準備をしっかりとしている。

cでは、子どもたちが木の上にいるいろいろなリスの写真をみたとたん「わあ」と感激している。A教諭の見せた写真に対して興味を示している。子どもたちが勉強する内容に関して興味を持つことが子どもの勉強の動機になるので、A教諭の準備した教材に子どもたちが動機づけられているとみることができる。電子黒板の使い方についてA教諭に聞くと「今生活がよくなって、施設も整っている。私がこの電子黒板をよく使う。子どもたちに授業と関連する絵や図などを見せるとみんなが興味を示してくれる。わかりやすいし、カラーフルーだから好きじゃないですか」と教えてくださった。

A教諭が教える過程で、よく子どもたちにヒントを与えて考えさせる。d、fとhでみる

ことができる。dでは、A教諭が「生活」の中は具体的に何があるかを子どもたちに例を出してヒントを与えている。fでもそうだ。子どもたちがリスの耳をうまく比喻できるようにわざと犬の耳を例に挙げて子どもたちを笑わせた。これについてA教諭にインタビューしたところ、「子どもたちに書いてって言っても何を書けばいいのか、戸惑う子どももいたりする。結局書く時間内に書くことについて考えるのではなく、ただ何を書くだろうと時間を無駄にしてしまう。私からこういう例でヒントをあげると、子どもたちは書く内容がわかるし、そして大体の時間を私の言った例から想像して書くことにかかる」とおっしゃってくださいました。A教諭の話から、A教諭が授業を効率的に教えることを考えると共にヒントで子どもの考える力を育てようと考えていることもうかがえる。

eでは、A教諭がクラスをまわり、子どものいろいろな比喻をみて「みんながよく書けている」とほめてあげた。そして「誰が書いたのがもっといいのかな」と子どもたちを刺激し動機づけようとしている。

A教諭は子どもを評価するときに「よくできた」などとほめる以外に子どものよくできた文を「前の二本の脚が人の手みたい」ともう一回繰り返し読んで、他の子どもに広めている。

iでは、A教諭の問いに対して子どもたちが自分の言い方で答えるのではなく、教科書に書いてあることをそのまま棒読みの形で答えていく。このことから授業で子どもたちが教師の質問に対して自ら考えて自分の言葉でいう必要がないことがわかる。

以上からわかるように、A教諭は子どもを教える過程で、毎回の勉強内容を子どもたちにその時に定着させることを非常に重視している。先生のインタビューからもわかる。「勉強の過程でその時の内容をその時に身につけていかないと子どもたちがどんどん遅れていくので、落ちこぼれの子どもが多数でることが考えられる。」A教諭がこのような確認を常に行っているため、国語の授業で子どもたちがあんなにすらすら読めて、みんなが授業に集中することができると思うこともできるのではないかと。bとcからわかるようにA教諭は子どもたちができたあとにほめるだけではなく、何かやる前にもほめて励ましている。そして子どもたちが「わあ」と授業に対して興味を示しているため、新しい教材を使って、子どもの学習意欲を引き出すことができていると言えるのではないだろうか。そしてほめる言葉で動機づけている。d, f, hでみるようにA教諭がよくいろいろなヒントをだし、子どもの考えることにサポートしている。例を出したり、逆のことを言ったりしてヒントを与える。教師のヒントで子どもたちが考えて書いている。この点では、子どもたち

にとってけっこう考える時間も与えられているのではないか。子どもたちが考える体験をすることによって考える力がついてくることが考えられる。iでみるように、A教諭の問いに対して、みんなが教科書に書いてあることを読み上げる。このことから、A教諭は子どもに対して、教科書に書かれている答えを求めていることがわかる。

第四項 A教諭の主体性についてのとらえ方

第三項では、A教諭の授業実践を紹介し、授業の中で子どもの主体性がどのように扱われているかをエピソード記録とA教諭へのインタビューで考察した。この項では、第三項での考察とA教諭へのインタビューでA教諭の授業観、子どもの主体性のとらえ方を明らかにする。

藤岡信勝(1989.P10)は、授業を四つのレベルに分節化している。授業内容(目標)・教材・授業行為・学習者である。教育内容・教材レベルよりも、教授行為レベルのほうにより強く教師の授業観があれわれやすいのは、教育内容や教材よりも教授行為についての決定において、教師は学習者をより強く意識せざるをえないからである。

なので、本項では、主に教師の教授行為と学習者に焦点をあてて中国の教師の「主体性」のとらえ方を分析していく。

まず、目標においては、二つの授業の目標は、①リスを比喻できるようになること。②文章を流暢に読めること。③段落の内容をまとめられること。④映像を通してリスをわかること。⑤リスについて比喻できること。⑥リスの生活をわかること。

教材においては、全国同一の5年生用モンゴル語の教科書が使われている。

教授行為においては、GのようにA教諭は授業中よく子どもを指名する。1コマの授業でクラスのほぼ半分の子どもが質問に答えている。それについてA教諭にインタビューすると、「新しい方法では、教師が一方向的に教えるだけではなくて、主に子どもを授業に参加させることを強調している。教師が授業の主体ではなく、子どもが授業の主体だ」と話してください。ここでA教諭の言っている「新しい方法」とは、「新課程標準」(「走進新課程」の学生観三の二に書かれている。P122)における教学方針のことであることが分かった。このことからA教諭が子どもは授業の主体だと考えていることがわかる。そしてこの主体とは、子どもは先生の質問に対して積極的に答えることである。すなわち、教師が授業中、授業の内容に関しての質問をできるだけ多くの子どもに答えさせる。詰め込み教育の場合の成績のいい子どもに聞いて、さっさと授業を進めていくスタイルとは明らか

に違っている。質問に答えさせるという形で子どもを授業に参加させるのは子どもが授業の主体になっている形の一つだとA教諭が考えていることが伺える。d、f、hではA教諭が子どもにヒントを与えて考えさせている。これについてA教諭にインタビューしたところ、「子どもたちに書いて言っても何を書けばいいのか、戸惑う子どももいたりする。結局書く時間内に書くことについて考えるのではなく、ただ何を書くだらうと時間を無駄にしてしまう。私からこういう例をあげながらヒントをあげると、子どもたちが書く内容をわかるし、そして大体の時間を私の言った例から想像して考えて書くにかかる」と教えてくださった。A教諭の話から、A教諭は授業を効率的に教えることを重視していると共にヒントで子どもの考える力を育てようと考えていることがうかがえる。これと逆に、Aでは、A教諭がCちゃんとRちゃんの比喩を褒めてから他の子どもたちの考えを確認している。子どもたちの意見は「いいです」しかなかったのだ。なぜなら、A教諭がただみんなに向けて「どう」と聞き、すぐまた「いい表現だったね」とまとめていくので、子どもたちにとっては、そう答えるしかなかったのではないか。例えば、Fのように教科書に書いてあることをそのままに言ってもらうのではなく、S2の考えのようにいろいろな子どもの考えを聞いてあげる。あるいは、子どもたちが討論できるようなテーマを設定して、子どもをグループにして討論させたりした方が子どもの表現力育成にもつながるのではないか。この点についてA教諭が「子どもたちの考えを聞いてあげたいけど、試験では子どもの考えでは点数がとれない、教科書に書いてあることが標準の答えとして判定される。グループで交流させたら、子どもの人数が多いのでみきれない。もちろん子どもたちが雑談してしまったりするので、管理上も難しい。ただ年に2回ぐらい保護者と他の学校の教師に演技の授業をやるので、そういう時はグループ形式にして子どもたちを討論させる」と答えてくださった。A教諭の話から、受験の準備が優先される現実と教師の専門性の限界が読み取れる。

学習者においては、Bでは、子どもたちが隣の席、前後の席の友達に読み方を聞いて読む練習に励んでいる。Eでは、先生の描いた評価の線を見て成績が1番になったグループの子どもたちが「よし、やった」と喜ぶ笑顔で前後の友達を見ながら軽く拍手している。3グループのMちゃんが友達を見て、「残念」と薄い笑顔で言う。aではA教諭がもう一回テープを流す。子どもたちが大きい声で感情をこめてテープと一緒に詩を読む。みんなが感情をこめてとても流暢に読んでいた。cでは、電子黒板で、木の上にいるリスが現れると子どもたちが「わあ」と感激した。fでは、「犬の耳」というA教諭のおもしろい表

現に対して子どもたちが「ふふ」と笑うなど、授業中で、子どもたちが教師の指示どおりに授業に集中して取り組んでいる。教師のおもしろい表現を受けて笑っている。そして教師のしめした教材に興味を持って「わあ」と感激している。すなわち、子どもがどういう立場であれ、教師の授業で積極的に勉強していることが事実である。そして授業についていける子どもが多数だということがA教諭の話でわかった。ある意味で、A教諭の力を示すことができるのではないか。しかし、教師との応答の場面では、Fのように教師は授業の主体になり、子どもたちが教師の言ったとおりに課題を取り組まなければならない。例えば、S2が自分の考えを表現できたとしても教師に認められなくて、教科書をしっかり読むように言われてしまう。

以上から見ると、M小学校の教師が考えている主体性とは、学習活動の中で教師の指示の下で、子どもたちが教師の質問に対して積極的に答えることと教師の与えたヒントで自分なりにいろいろ考えることである。しかし、子どもたちが自分の考えを表現し、討論する場の設定が与えられていないのだ。これについてA教諭は、授業内容の多いことと、受験では子どものいろいろな考えが求められるのではなく、標準回答が必要になることを指摘している。このことから中国の教育はまだ受験準備を優先している現実と教師の専門性の限界をよみとることができるのではないか。

「課程標準」では、今までの詰め込み教育の反省から学習者の創造力・実践力などの能力の育成をねらいとして、増設した総合実践活動をはじめ、各教科に体験的・経験的な学習に力点を置いた。各課程標準には、各教科の特徴に基づいて体験的・経験的な行動目標を設定し、学習者に自ら参加し、自ら実践し、自ら考え、他人とともに協調するよう学習指導を求めている。だが、実際の教育現場では、「課程標準」どおりに実施できているわけではない。M小学校はその例の一つではないだろうか。

<参考・引用文献>

- ・藤岡信勝 「授業づくりの発想」 日本書籍株式会社 1989
- ・教育部基礎教育司 「走進新課程」 北京師範大学出版 2002

第三章 日中両国における子どもの主体性についてのとらえ方

第一節 主体性についてのとらえ方の共通点と相違点

第二章では、日中両国の小学校の実践事例を取り上げて分析してきたのだが、この節では、両国の学校現場にいる教師の子どもの主体性についてのとらえ方の共通点と相違点を

述べる。

まず、教科学習の場合を分析する。教授行為において日本では三つのパターンがある。一つ目は、教師が教科書にそった内容を教えるが、授業の前半は教える行為が中心となる。後半になると主にプリントなどをして勉強の内容を定着させたり子どもたちを発表させたりする。二つ目は、教師対子どもの「場」だけではなく、子ども対子どもの「場」、つまり、子どもたちが主体的に、お互いに学びあう「場」も設定する。三つ目は、学習活動の中で教師は基礎基本の内容を教えるときは直接教えるが、プリントで練習問題をやっているときはほとんど答えを伝えずヒントをだして子どもに考えさせる。中国でも三つのパターンがある。一つ目は、教科書にそった内容を教えるが、一つの授業で多くの時間を教師が教える形になり、子どもは教師の質問に答える形で授業に参加している。そして教師は子どもに対して、教科書に書かれている答えを求めている。二つ目は、教師対子どもの「場」を設定する。授業中に子ども同士の学び合いがなくて、教師と子どもとの間のやり取りだけになっている。三つ目は、学習活動の中で、教師が直接教える場面が多いが、子どもが課題を解いている場合は、直接教えずヒントを出す。

学習者においても、日本では三つのパターンがある、一つ目は、教師の教える行為に対して、子どもは集中して聞き、それに答える。二つ目は、グループ学習や発表などの時は子どもが自ら考えて、自ら表現する。そしてグループの中では、自分の考えをだし、相手に自分の考えの理由を納得してもらおう。三つ目は、子どもたちが基礎基本をしっかり学ぶと同時に、自ら考え、自ら表現し、相手からも学ぶ。中国でも三つのパターンがある。一つ目は、教師の教える行為の中で、学習者は集中して聞いて答える。二つ目は、課題をする時は、教師のヒントにより自ら考える。教師の質問に対して答えるという形で自己表現するが、発表やグループ学習などの形で自己表現することはない。三つ目は、子どもたちが基礎基本をしっかり学ぶと同時に、自ら考え、自ら表現する場合もあるが少ない。そして子ども同士で学びあうことはない。

次に、学校の行事・活動における教師と子どもを分析してみる。まず、教師の関わりについて、日本では三つのパターンがある。一つ目は、活動の企画において教師が組織して行うが、企画中は、子どもたちの話し合い、相談を見守る。必要な場合はアドバイスか質問のかたちで引導する。教師からの直接的な指示を最小限にする。二つ目は、活動に教師も子どもと一緒に参加するが子どもたちへの指示を最小限にし、子どもの自主的で積極的な行為を尊重する。そして子ども同士の関わりを尊重する。三つ目は、活動終了後の反省

会を教師が組織して行うが、会議中は主に子ども同士で交流をし、教師が見守る。子どもの様子をみてどうしても子どもの力で解決するのに限界のある時に教師から提案する場合がある。中国でも三つのパターンがある。一つ目は、どんな活動をどのように行うかを教師が企画する。二つ目は、子どもたちが教師に決められた役目で自分の力を発揮する。三つ目は、活動後、教師が活動について評価する。子どもの行為についても、日本では三つのパターンがある。一つ目は、活動企画中は、子どもが主体になって自分たちでいろいろ話し合って決める。二つ目は、活動中は、子どもたちがお互いに協力し合いながら、教えあいながらやっていく。三つ目は、活動後の反省会では、子どもたちが各自でよかったところ、反省するべきところなどの感想を言い合い、意見交流を行う。これに対して中国でも三つのパターンがある。一つ目は、子どもが活動の企画をしない。二つ目は、活動中は子どもが教師に決められた役目で活動する。三つ目は、活動後に子ども同士の反省会がない。教師から評価が下される。

以上から次のことがわかる。日本の教育実践に見られる子どもの「主体性」は学習活動の中で教師が教科書に沿って子どもに基礎基本をしっかりと教えたうえで、子どもたちにいろいろな練習や発表をさせたりして、子どもを授業の主体としての「場」を設定する。そしてその空間の中で子どもが自ら考え、自ら問題を解決していくことである。あるいは、グループの中で子どもたちがお互いに学びあっていくことである。基礎基本を教えるときは教師が「主体」になっているが、それ以外の時間は子どもが「主体」になり、教師が自身の直接的な指示を最小限にし、主にヒントを出して子どもに考えさせる。子どもの「自立的」な行為が重んじられていることがうかがえる。これに対して、中国の授業実践において教師が考えている子どもの「主体性」は学習活動の中で、子どもが教師の指示の下で集中して聴くことと教師の質問に対して積極的に答えることである。

両国の教師の子どもの主体性についてのとらえ方を分析することによりその共通点と違いが浮かび上がってきた。教科学習においては、子どもが課題などをやる時に教師が直接教えず、子どもが自ら考え、自ら課題を解決できるようにヒントを出す面では両国の教師の考え方と関わり方が共通している。また事例からわかるように「子どもは授業の主体だ」という考え方としては共通しているのだが、「主体性」についてのとらえ方は違っている。共通点より違いのほうが多い。中国の教師は、子どもが教師の指示の下で、授業に集中して積極的に教師の質問に答えていくことが子どもが授業の「主体」になっていると考えている。一方で日本の教師は、基礎基本の勉強に対しては、子どもが教師の話をよく聴いて

勉強すると同時にグループかペアで、自らの考えを出し合って子ども同士で学んでいくのが、子どもが授業の「主体」になっていると考えていることがうかがえる。学校行事・活動において、日本の教師は、活動の企画から終わった後の反省会まで、教師の直接的な指示なしに、子ども同士自ら協力し合いながらやるのが「子どもが活動の主体である」と考えている。これに対して、中国の教師は、教師の企画と指示の下で、子どもたちが積極的に自分の特徴を発揮するのが「子どもが活動の主体である」と考えている。

第二節 共通点と相違点の背景

同じく「主体性」という概念なのだが、どうして両国の教師のとらえ方が違うのだろう。この問題を明らかにすることは第一章とつながるのではないか。第一章で、日中両国の教育分野では、「主体性」がどうとらえられているのかを分析してきた。日本では、子どもが授業中自立的に、自主的に学んでいくために教師が授業の前にいろいろと準備して、授業中子どもが主体的に学べるような「場」を設定している。そしてその「場」の中で子どもたちが学習の主体であり、教師は子どもの学習活動を支援する人物である。つまり学習活動の中で、子どもの自立した姿が重じられていることがうかがえる。実際に、教育現場のS小学校では、N教諭の子どもの「主体性」についてのとらえ方は、子どもが基礎基本をしっかりと身に付けた上で、自分たちで勉強していくことである。つまりN教諭の提供したペア、グループの「場」の中で子どもたちが教師の直接的な指示なしに、協力しながら勉強することが「子どもは主体性がある」ととらえているのである。そして授業中の子どもの自立した姿を大切にしている。したがって、N教諭の子どもの「主体性」についてのとらえ方が研究者たちの影響を受けたと言えるのではないか。それでは、中国の方はどうだろう。中国の研究者たちの研究によると、「教学活動における教師の役割が、児童の学習活動における『自主構成』の必須条件なのである。児童の個々人の発達に焦点を当てながらも、他者との連携や協力も重視するべきだ。主体性の育成においては、学習活動における児童一人ひとりの積極的な参加などが重視するべきだ。」これは、研究者たちの文章的な定義なのだ。この文章の意味を中国の社会で生活してきた筆者の解釈をいれて分析した。つまり、学習活動における子どもの積極的な参加と他者との連携や協力と言ってもそれは教師の指示と命令の下で行われるのが当たり前のことなのだ。M小学校のA教諭の授業実践では、子どもの他者との連携・協力はみられなかった。しかし、A教諭の指示の下で子どもたちが積極的に授業に参加していた。つまり研究者の「主体性」についてのとらえ方

が教師の授業実践に影響を与えているのだ。

以上からわかるように、両国の教師の「主体性」についてのとらえ方はそれぞれの国における研究者の「主体性」についてのとらえ方に影響されている。もともと両国の研究者のとらえ方が違うから、両国の教育現場の実践者である教師のとらえ方も違うということが明らかになった。

終わりに

<本研究の到達点>

日本の教師と中国の教師との「とらえ方」の比較

国 教師のとらえ方	日本	中国
教授行為	①教科書の基礎基本の内容をしっかりと教える。②子どもたちが一緒に学べるグループ学習や発表の「場」を設定する。③教師が直接教える時と直接的な指示を最小限にしてヒントをだす時がある。	①教科書の内容をしっかりと教える。②子どもたちが先生の指示で学ぶ「場」を設定する。③子どもが考えて書く「場」を設定する。そういう時だけ教師が直接教えずにヒントをだす。
学習者	①基礎基本的な内容の勉強に対して、教師の話どおりに学ぶ。②グループ学習や発表の時は自ら考え、自ら表現する。そしてグループのメンバーと協力し合いながら学んでいく。	①基礎基本の内容を教師の話どおりに学ぶ。②授業中、集中して聴き、教師の質問に積極的に答える。③課題を書く時は教師のヒントにより自ら考えて書く。

藤岡信勝 (1989.P10) は、「教授行為がより強く教師の授業観があれわれやすいのは、教育内容や教材よりも教授行為についての決定において、教師は学習者をより強く意識せざるをえないからである。」だから、教授行為と学習者で両国の教師の「主体性」についてのとらえ方を分析してみた。表のように日中両国における教師の「主体性」についてのとらえ方の共通点と相違点が明らかになった。

本研究では、日中両国における子どもの主体性に関する教師のとらえ方の共通点と相違点及びその原因が明らかになった。

<本研究の課題>

本研究では、授業実践における日中両国の教師の「主体性」についてのとらえ方の共通点と相違点及びその原因が明らかになった。分析対象としては両国において、二つの教科の事例を取り上げた。教科の内容が違えば授業の形態も違う。そうすると子どもの主体性の発揮の仕方も違ってくるのが考えられる。そういう意味では、今回の研究は不十分で

ある。一つの授業実践には、教育目標が反映されるだけではない。教師の考え方、とらえ方、見方が授業実践に大きな影響を与えると思う。しかし、教師の考え方、とらえ方、見方がどのように形成されるのかも明らかにされていない。それを明らかにしない限りには実践理解を深めることは難しいのである。

<参考・引用文献>

- ・藤岡信勝 「授業づくりの発想」 日本書籍株式会社 1989