

派遣者番号	R6K12	氏名	鷺山 昭則
研究主題 —副主題—	児童の主体性の涵養を目指す授業提案 —学習方法や環境を自己選択・決定できる手だてに着目して—		
派遣先大学	東京学芸大学 教職大学院	指導担当者	原口 るみ
所属	あきる野市立草花小学校	所属長	芝田 智昭

キーワード：主体性・自己選択・自己決定・オプション (UDL)

要旨：本研究の目的は授業の中で児童が自己選択・決定できる場面を設けることで児童の主体性の涵養を試みる授業提案を行うことである。先行研究をもとに、本研究では、学習における主体性を児童が自らの意思で考え、動き、感じ、経験することとした。筆者の勤務校における第5学年国語並びに第6学年算数を対象として以下の手だてを取り入れた授業を行い、児童の主体性に関する意識変容を調査することで、上記の研究目的の達成を目指した。先行研究に基づき「道具」、「相手」、「場所」、「時間」の四つを児童が自己選択・決定できる手だてとして取り入れた授業案を作成し、実施した。単元前後におけるアンケート調査で主体性に関する意識の変化が見られた児童等へのインタビュー調査を行い、その結果をKJ法で分析した。その結果、児童が自己選択・決定という経験を経ることが児童の主体性を涵養する一つの有効な手だてとなる可能性が示唆された。

児童の主体性の涵養を目指す授業提案

—学習方法や環境を自己選択・決定できる手だてに着目して—

鷲山昭則

1. 研究の目的

1.1 背景と課題意識

1987年の教育課程審議会答申で「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」が提唱されて以来、「主体的」や「主体性」という言葉は学習指導要領で使用頻度が増加してきた(藤掛, 2022)。現在では教育現場だけでなく、研修や書籍、国際的な議論において、これらの言葉は欠かせないキーワードとなっている(白井, 2020)。また、2030年の社会と児童の未来を見据えた現行の学習指導要領においても個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実し、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に取り組むことで、児童が生涯にわたって主体的に学び続けられる資質・能力の育成を示している(文部科学省, 2021)。現場で働く教師は児童が主体的に学び続けることができる資質・能力を育成するために、どのような実践を行うかについて、常に改善と工夫を繰り返しながら追い求めている。多岐にわたる教育活動の中から授業に焦点を当ててみると、熱意ある教師による工夫された授業が日々行われている。その成果の一つとして児童が主体的に学びに向かう姿が見られるのではないだろうか。しかし、筆者も含め、教師が学級の児童全員に学習内容を理解してもらいたい、失敗してほしくないとの思いから、学びの目的地や、そこまでの道筋、手段や方法までも決めてしまうことも少なくない。夏坂(2019)によれば、大人は子どもが自分の力で動き出すのを待つことができず、先に与えてしまったり、障害を取り除いてしまったりする。故に子どもが自分で決める機会や育つ機会を奪ってしまっていると述べられている。これらのことから、児童が自ら学びに向かうことを後押しできる、失敗しても何度でも挑戦できる、児童自身が考えて判断し前へ進めるような授業を行うことで、児童の主体性を涵養できないかと考え、本研究に取り組むことにした。

1.2 主体的と主体性

広辞苑第7版(新村編, 2018)では、主体的とは「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま」、「他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま」、主体性とは「主体的であること」、「また、そういった態度や性格であること」と記されている。このことから主体的とは、その主体が働きかけている様子のことを示している。つまり、主体自身あるいは主体以外の誰かが主体を評価している見取りとして捉えることができる。一方で主体性とは主体自身のみが己の中に感じ取れる性質として捉えることができる。以上のことから、本研究では児童自身の学習への捉え、すなわち見取る側の尺度によって評価が変わる主体的なさまではなく、児童自身が感じる主体性に着目した。次に、主体性を授業という文脈で捉えることにした。浅海(1999)では学習における主体性について、学習する本人があくまでも中心にあって自分のために自分が学習するという意味を持つと述べられている。岩瀬(2023)は学習者の主体性を、「学びのコントローラーを子ども自身が持つ、自分で操作すること」と表現している。また、櫻井(2020)も自律的すなわち自己決定的(好んで自己決定することを指す)であることを主体性と捉えている。このことから本研究では、学習における主体性を児童が自らの意思で考え、動き、感じ、経験することと捉えることにした。

1.3 自己選択・決定

児童が自らの意思で考え、動き、感じ、経験するプロセスには自己選択と決定が欠かせない。夏坂(2019)によれば、子どもは生まれながらにして自分の意図や欲求を表現し、実現しようとする意思をもち、自分で決めることの積み重ねで成長をしていく。同様に、友田(2024)も「子どもたちが自律的に学ぶためには、子ども自身が学習方法を選択する経験を積み重ねることが欠かせない」と、児童が自己選択・決定することの重要性について述べている。しかし、先にも述べた通り、授業の中では児童が自己選択・決定できる場面が多くないことが課題として挙げられる。このことについて、増田(2022)も、子どもの特性に応じない画一的な指導を問題視しながら、子どもが自己選択・決定できる機会を設けることが重要だと述べている。そして、堀田(2023)は、自分が学ぶ主体であるという自覚を育むには自分で選択させること、自己決定させることなどが非常に重要であると示している。つまり、自己選択・決定する機会はその意思ならびに主体性を育むことにつながると考えられる。

自己選択・決定を授業に取り入れるにあたり、着目したのはUniversal Design for Learning(以下UDLと示す)の中で示されているオプションと呼ばれる手だてである。UDLとは米国教育研究開発組織であるCAST(Center for Applied Special Technology)が提唱する、すべての学習者が主体的に学びを実現するための理論的枠組みである(増田, 2022)。増田(2022)によればオプションとは授業中に「〇〇していいよ」と教師が認めることによって生まれる手だてのことである。この手だては、普段の授業においても日常的に取り入れることができるもの

であり、本研究の自己選択・決定に適していると判断し、本研究で着目することにした。UDLにおけるオプションを用いることで、「道具や方法、学習方法の選択が認められる授業によって児童らの学習に対する意欲や頑張りが促進されている」(中林・栗原、2022、p. 82)、「児童が様々な学習方法を選択することができ、自分に合った方法・環境で学習を進めることができるという点が全ての子どもたちの学習を促進する要因になっていると言える」(下條ら、2023、p. 44)。しかし、これらの研究では調査対象者数が少ないことや授業前後の比較が不十分であることなどが課題として挙げられた。

1.4 研究の目的

以上のことから、本研究の目的は先行研究で課題とされていた点に着目しながら、授業の中で児童が自己選択・決定できる場面を設けることで児童の主体性の涵養を試みる授業提案を行うこととした。

2. 研究の方法

2.1 研究方法の概要・研究スケジュール

都内公立小学校における第5学年並びに第6学年を対象として各1単元ずつに対し、以下の手だてを取り入れた授業を行い、児童の主体性に関する意識変容を調査することで上記の研究目的の達成を目指した。第5学年国語科の授業では筆者自身が3学級、全時間を担当した。第6学年算数科では習熟度別の学級編成を採用しているため、3学級を習熟度別に4学級に再編した。他の授業者(各担任)と本研究の趣旨や内容等を綿密に共有し、筆者が作成した学習指導案を基に児童の実態に応じた授業を行った。授業案を作成するにあたり、中林(2022)、下條ら(2023)の先行研究で示されていた、「道具」、「相手」、「場所」、「時間」の四つの視点に着目した。この四つの視点を児童が自己選択・決定できる手だてを取り入れた授業案を作成し、内容や児童の実態を踏まえ、適宜四つの手だてを取り入れることにした。

調査は、単元前後におけるアンケート調査を基にし、主体性について意識変化が大きかった児童等へのインタビュー調査にてその内容を補った。アンケート調査及びインタビュー調査の前には、この調査への参加は任意であること、収集したデータは本研究の目的以外で使用しないこと、データは筆者が責任をもって適切に管理することを伝えた上で行った。また、アンケートに回答することで同意を得たこととした。インタビュー調査は、児童が今回の授業をどのように捉えていたか、児童自身が自己の意識の変化についてどのように捉えていたかを調査する目的で行った。そのため半構造化インタビューとし、結果をKJ法で分析した。KJ法については田中(2010)、田中(2012)、清水・村上(2022)を参照した。

2024年7月24日、勤務校にて研究の構想や計画を全職員に紹介ならびに協力依頼を行った。授業実践時期や実態などを踏まえ、第5学年と第6学年での実施が決定した。教科や単元は担任の意向を踏まえ、相談して決定した。8月27日、9月3日、9月13日の3日間、第5学年並びに第6学年担任らに本研究の目的や概要等を再度説明し、授業に向けて事前準備を進めた。事前アンケートは9月23日から27日の間に担任が各学級にて実施した。9月30日から10月11日までの2週間で授業を実践した。10月14日から10月18日の週に事後アンケートを担当が各学級にて実施。その後、筆者が各学年における意識変容についてデータ分析を行った。この結果に基づきインタビュー対象児童を決定した。11月26日、11月29日、12月3日、12月6日の4日間にわたり対象児童へのインタビュー調査を実施した。12月16日、KJ法を用いて分析を行った。その際、研究協力者2名の協力を得た。

2.2 アンケート調査・インタビュー調査

本研究では筆者が捉えている主体性と浅海(1999)が捉えている主体性が近似していたため、浅海が作成した『子どもの「主体性尺度」作成の試み』を用いて、児童の主体性の変容を検討することにした。アンケートは「積極的な行動」、「自己決定力」、「自己を方向付けるもの」、「自己表現」、「好奇心」の五つでカテゴリーに分類され、4項目ずつ全20項目から作成されている。質問項目及び分類は表1に示す。アンケートは単元前後の計2回を実施した。全20項目に対し「そう思う」、「だいたいそう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の4件法にて回答を求めた。後にインタビュー調査対象者を選定するために、「そう思う」を4ポイント、「だいたいそう思う」を3ポイント、「あまりそう思わない」を2ポイント、「そう思わない」を1ポイントに置換し、第5学年と第6学年に分けて全体並びにカテゴリー別での数値の変化について比較した。

アンケート結果にて10ポイント以上のポジティブな変容が見られた5年児童2名、6年児童2名、5ポイント以上のネガティブな変容が見られた5年児童2名、6年児童2名、変容が軽度であるが主体的に取り組んでいたと見られる5年児童4名、6年児童4名、合計16名の児童を対象とした。アンケート調査の内容を補うため、半構造化インタビュー調査を次の三つの視点で行った。始めに、授業の中で自分に合ったものを選べることは学習を進める上で何か影響があったかという内容を尋ねた。次に、自分に合ったものを選べる授業を通して気持ちの変化はあったか、それはどのような変化か、自分で選ぶことと関係していると思うか、という内容を尋ねた。最

後に、どんな時に意欲的に学習に取り組めるか、あるいは意欲的になれず学習に取り組むことが難しいか、という内容を尋ねた。これらの三つの視点に加えて、自分で決めることは得意か、学習には自ら進んで取り組んでいるか、自分に合ったものを選べる授業は今後もやってみたいか、なども尋ねた。

表1 実施したアンケート内容

番号	カテゴリー	質問内容
1	積極的な行動	あなたは、やることを人に言われなくても時間や場所などを考えて自分から進んでいきますか。
2		あなたは、結果を気にせず、とにかく取り組むことができますか。
3		あなたは、つまずいたとき、自分なりの考えで乗り越えようとしていますか。
4		あなたは、自分一人でもやってみようという気持ちが強く、失敗をおそれずにやることができますか。
5	自己決定力	あなたは、自分が考え出したよい意見でも、みんなに反対されると、理由をよく調べないで、すぐに取り消してしまいますか。
6		あなたは、やろうと思うことも、人からだめだとけなされると、すぐ自信がなくなってしまいますか。
7		あなたは、自分一人でやることでも自分だけでは不安なので、友達と一緒にすることが多いですか。
8		あなたは、よく考えもしないで、友達の言葉をすぐ信じてしまうことが多いですか。
9	方向付けるもの 自己を	あなたは、熱中しているもの（しゅ味・スポーツ・音楽など）を持っていますか。
10		あなたは、色々なことについて、おもしろい、やってみたいという気持ちがありますか。
11		あなたは、大きな目標を持ち、それができるようにこつこつ取り組みますか。
12		あなたは、自分のしていることが、よいか、悪いか分かりますか。
13	自己表現	あなたは、自分の考えを言うことができますか。（発表だけでなく、文や絵や身体表現でも）
14		あなたは、自分の言葉で自分の考えをいえますか。
15		あなたは、今までやってきたことをもとにして、遊びの中などで自分の考え方や工夫を出すことが出来ますか。
16		あなたは、自分の考えを持って、進んで自分から言いますか。
17	好奇心	あなたは、新しいことをどんどんやってみる気持ちがありますか。
18		あなたは、分からないことはすぐに自分で調べようとしていますか。
19		あなたは、正しいと思ったことは、時間をかけてもやりぬきますか。
20		あなたは、時々一人になって、自分の進む道を、よく考えてみますか。

3. 研究の成果

3.1 アンケート結果・分析

第5学年では、授業に参加した96名の内、91名から回答を得た。その内、86件を有効回答数として分析した。第6学年では、授業に参加した98名の内、87名から回答を得た。その内、82件を有効回答数として分析した。全体での結果を表2-1・2-2に示す。「そう思う」、「だいたいそう思う」を肯定的、「あまりそう思わない」、「そう思わない」を否定的と捉えると、第5学年の主体性は0.47ポイント肯定的に数値が微増した。同様に第6学年では2.88ポイント増加した。内訳では、ほぼ全てのカテゴリーで微増し肯定的に変化した。特に第5学年「自己表現」のカテゴリーでは肯定的な方へ4.39ポイント変化が見られ、第6学年「好奇心」のカテゴリーでも肯定的な方へ4.42ポイントの変化が見られた。有意差までは確認していないため、今回の手だてと相関関係が明確にあるとは言い切れないが、児童にとって自己選択・決定できる環境が主体性に何らかの影響を与えている可能性が示唆された。今回の対象児童数は、5年生97名と6年生98名の合計195名であったことから、先行研究における数的調査の課題の一つに取り組めた。しかし、教科が限定的であったことや、児童の担任や友達との関係性、1単元という短い時間での取組、発達段階における個々の能力差など、配慮する点も多くあり信頼性と妥当性を担保していくことが今後の課題と言える。また、「自己決定力」の質問項目5から8では、質問内容が他の項目とは違い、「そう思う」と回答すると否定的な回答、「そう思わない」と回答すると肯定的な回答となる。そのため数値は反転させて集計した。こちらについて児童が質問内容を理解できているかという疑念が生じたため、後のインタビューにてそのことについても尋ねた。

表 2-1 第 5 学年 主体性のアンケート結果

	単元前	単元後	増減
そう思う	31.67%	34.01%	2.34%
だいたいそう思う	38.02%	36.15%	-1.87%
あまりそう思わない	20.89%	20.00%	-0.89%
そう思わない	9.43%	9.84%	0.41%
合計	100.00%	100.00%	0.00%

表 2-2 第 6 学年 主体性のアンケート結果

	単元前	単元後	増減
そう思う	32.29%	33.28%	0.99%
だいたいそう思う	34.20%	36.09%	1.89%
あまりそう思わない	22.71%	20.40%	-2.31%
そう思わない	10.80%	10.23%	-0.57%
合計	100.00%	100.00%	0.00%

3.2 インタビュー結果と分析

始めに、録音した音声データをアプリを使用してテキストデータに変換した。そのデータを一つのメッセージが読み取れる分量で名刺サイズのラベルに書き出した。この作業により、全 16 名分の音声データが全 80 の内容として抽出した。インタビュー内容に立ち戻れるよう、数字で通し番号をインタビューデータと書き出したラベルの両方につけた。次に、ラベルを机の上にランダムに置いた。書かれた内容に目を通しながら、内容の似たようなラベルを集めてグループを作成した。これをグループ 1 とし、グループ 1 の内容を要約した表題を作成した。表題は文章で作成すること、理論や専門用語に無理やり当てはめないことの二点に留意した。ここでできたグループ 1 にもアルファベットの小文字で通し番号をつけた。次にグループ 1 に集められたラベルを表題の下に重ね、クリップでまとめた。そのグループ 1 を机の上に再度ランダムで並べた。先ほどと同様に表札に書かれた内容に目を通しながら、内容の似た表札を集めてグループを作成した。これをグループ 2 とした。ここでできたグループ 2 にはアルファベットの太文字で通し番号をつけた。最後に、グループ 2 の状態のまま模造紙の上に並べ、空間配置を行った。ある程度、配置ができればクリップを外し、グループ 1 の状態で再度、空間配置を行った。空間配置が完了したところで、グループごとの関係を関係線で結んだ。この際に留意した点は、関係性は研究の目的に合わせて最小限とすることである。以上の作業を経て出来上がった分析図を図 1 に示す。

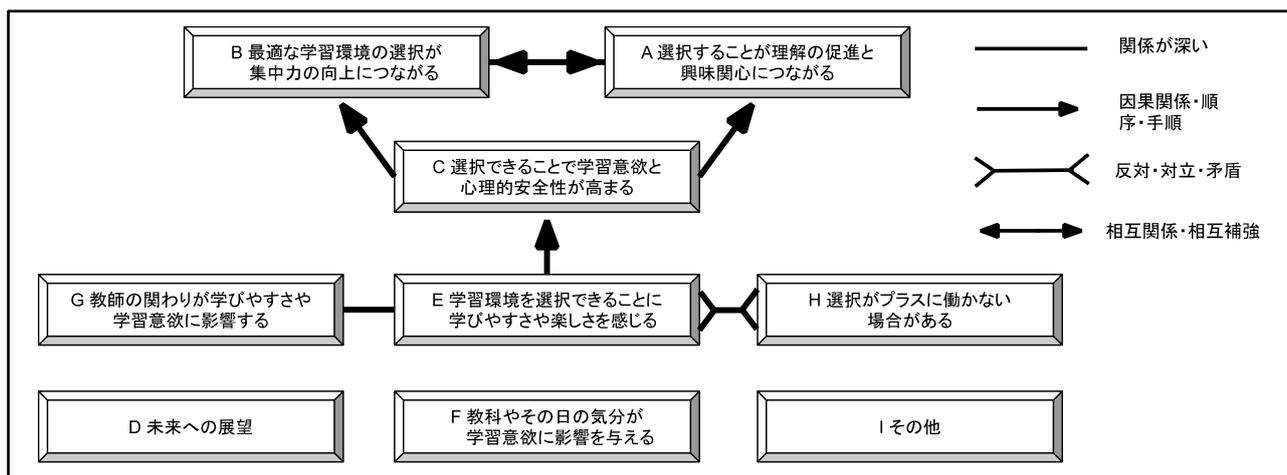


図 1 インタビューの分析図

3.3 インタビュー分析結果の考察

先に、アンケートにおいて「自己決定力」の質問項目 5 から 8 について記す。インタビューにおいて、この質問項目を提示しながら説明をし、再度回答を求めた。質問項目の内容を理解できていなかった児童、理解できていると述べたが回答が本来の意思と逆になっていた児童、内容を理解した上で的確に自己の意思を選択できた児童がいた。よって、本研究においては、このカテゴリーの回答の信頼性が低いと判断した。

次に KJ 法による分析図についての考察を記す。分析結果から筆者が捉えていた自己選択・決定する場面が授業の中ではあまり見られないという実態について、児童らも同様に捉えていると考えられる。「H 選択がプラスに働かない場合がある」より、自己選択・決定については否定的に捉えている児童もいるが、「E 学習環境を選択できることに学びやすさや楽しさを感じる」(以下 E) といった肯定的に捉えている児童が多数いることが示された。その内訳から、自己選択・決定できるとは、自己選択・決定が可能であるという環境面と、実際に選択して決定できるという能力面での捉えが児童の中にあることが明らかになった。この学習環境を選択できることが、学びやすさや楽しさを感じることへのつながりとして示された。E を支えているのが「G 教師の関わりが学びやすさや学習意欲に影響する」である。このことより、教師による肯定的な評価や程よい指示、自己選択・決定できる風土づくりがその素地として求められていた。次に、E といった感覚や感情が「C 選択できることで学習意欲と心

理的安全性が高まる」(以下C)という学習意欲や安心という心理状態へと作用していた。児童は自己選択・決定できることで、より安心できる環境を自身で設定し学習へと取り組んでいたことが明らかになった。つまり、自己選択・決定を重ねていくことで自身の安心感や集中力を最大限に引き出す環境調整が可能になると考えられる。加えて自己の気持ちに素直に向き合うことで自己理解の促進にもつながるとも考えられる。さらに、Cは「A 選択することで理解の促進と興味関心につながる」(以下A)を支えていた。同様にCは「B 適切な学習環境の選択が集中力の向上へつながる」(以下B)を支えていた。つまり、自己選択・決定できる環境があれば自己選択・決定できる能力が育ち、自らの学習に適した環境を調整しながら学びの内容をより深めていくことができると考えられる。筆者の捉える主体性をA・B・Cで往還しながら自ずと涵養しているように考えられる。一方で、「D 未来への展望」、「F 教科やその日の気分が学習意欲に影響を与える」より、教科やその日の気分、学習する内容の難易度、友達や教師との関係性によって学習意欲に与える影響もあると示唆された。今後、調査を進める上で、より多くの児童を対象に複数回の調査が必要と考えられる。また、1 単元という限られた時間であることや、これまであまり経験してこなかった自己選択・決定への目新しさ、担任ではない筆者による授業など今回の調査に影響を与える要因が多々あることも今後調査をしていく上での留意点といえる。

4. まとめと課題

3.1 アンケート結果・分析および3.3 インタビュー分析結果の考察より、児童が自己選択・決定という経験を経ることは、児童の主体性に少なからず影響を及ぼしていたと示された。つまり、児童が自己選択・決定という経験を経ることが児童の主体性を涵養する一つの有効な手だてとなる可能性がある。しかし、今回の調査ではこれまで述べてきた他の要因を全て排除することができなかつたため、自己選択・決定の手だてのみが主体性に影響を及ぼしていたかまでは明らかにできなかった。今後は、あらゆる要因も注視しながら、自己選択・決定できる手だてを普通の授業づくりにも生かしつつ、研究を進めたい。また、今回の研究では、「道具」、「相手」、「場所」、「時間」という四つの視点から児童が自己選択・決定できる場面を授業内に設けることで主体性の涵養を試みた。しかし、発達年齢や児童の実態に応じて自己選択・決定という手だての内容や選択肢の数などが変わってくる。つまり、教師による児童へのアセスメントがより重要になると言える。したがって今後も研究を進めるには児童の実態をよりの確に把握できる教師の力量形成も必要と言える。

5. 参考文献

- 浅海健一郎(1999)「子どもの『主体性尺度』作成の試み」『人間性心理学研究』第17巻第2号、pp. 154-163。
- 岩瀬直樹(2023)「学びのコントローラーを持つ子どもの姿とは」軽井沢風越ラーニングセンター(編)『プロジェクトの学びでわたしをつくる』バリューボックス、p. 55。
- 櫻井茂男(2020)『学びの「エンゲージメント」』図書文化、pp. 42-43。
- 清水凌平、村上忠幸(2022)「教育実践分析への質的研究方法の導入の検討—KJ法を活用した質的研究—」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第4号、pp. 151-158。
- 下條満代、權借珍、平良穂乃花、上原佳太(2023)「学びのユニバーサルデザイン(UDL)に基づいた授業実践による学習の個別最適化と教師の自己効力感への影響について」『琉球大学教育学部紀要』第103号、pp. 35-45。
- 白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房、pp. 85-87。
- 新村出(編)(2018)『広辞苑第7版』岩波書店、p. 1401。
- 田中博晃(2010)「KJ法入門：質的データ分析法としてKJ法を行う前に：より良い外国語教育研究のための方法」『外国語教育メディア学会関西支部メソドロジー研究部会2010年度報告論集』pp. 17-29。
- 田中博晃(2012)「KJ法クイックマニュアル」『外国語教育メディア学会関西支部メソドロジー研究部会2010年度報告論集』pp. 102-106。
- 友田真(2024)『自らの学びをコントロールする力を育む自己調整学習』明治図書、p. 78。
- 中林浩子、栗原慎二(2022)「UDLを基軸にした授業改善による児童の変容に関する一考察：学習的適応感に着目して」『学習開発学研究』第14号、pp. 75-83。
- 夏坂哲志(2019)『「きめる」学びとは何か』筑波大学附属小学校(著)『「きめる」学び「知的にたくましい子ども」を育てる授業づくり』図書文化、pp. 10-11。
- 藤掛みゆき(2022)「教育政策における「主体性」概念について：KH Coderを用いた政府会議議事録の分析を通して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻、pp. 45-56。
- 堀田龍也(2023)「ICTが拓く個別最適な学びと協働的な学びの新たな地平」奈須正裕・伏木久始(編)『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』北大路書房、p. 310。
- 増田謙太郎(2022)『学びのユニバーサルデザインと個別最適な学び』明治図書、p. 81。

文部科学省(2021)「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」(令和3年3月版)https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseioun/index.htm(最終観覧日:2025年1月28日)。