

子どもの主体性に関する探索的検討

—小学校教師の視点から—

宮谷 奈央 ・ 宮前 淳子*
(丸亀市立垂水小学校) (学校教育)

763-0095 香川県丸亀市垂水町1408 丸亀市立垂水小学校
*760-8522 香川県高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Exploratory Research on Proactivity in Elementary School Students: Interviews with Teachers

Nao Miyatani and Junko Miyamae*

Tarumi Elementary School, 1408 Tarumi-cho, Marugame 763-0095

**Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

要旨 本研究は、教師が子どもの主体性をどのように評価しているか、また子どもの主体性を育むためにどのような指導を行っているかについて探索的に検討することを目的とした。小学校教師12名に対してインタビュー調査を行った。結果から、ベテラン教師はより多様な視点から子どもの主体性をとらえようとしていることが示された。また、主体性を育むためにどのような指導を重視するかにも経験年数による違いがみられた。

キーワード 主体性 教師 小学生 指導行動

問題と目的

近年の学校教育は「教授」中心の教育から「児童の主体的な学習の援助」というスタンスに比重を置き換えられており（三島・淵上, 2010）、変化の激しいこれからの社会を生きるために、自ら考え、判断し、表現する力が子どもたちに求められている。また、新しい学習指導要領においては「主体的・対話的で深い学び」が重視され、その視点に基づいた授業改善が求められている（中央教育審議会, 2016）。一方、学校現場においては、決まりやルールが多く、協調性を重視した教育がなされており、子どもが周囲の意見やこうしなければならぬといった考えにとらわれずに自由に自己決定することは困難であることも少なくない（井上・沖・林, 2005）。そうした環境の中で、課題を見つ

け、自ら学び、主体的に判断し行動できる子どもの育成が教師に求められているのが現状であると考えられる。

中央教育審議会（2016）は、主体的な学びについて、“学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び”であるとしている。一方、小倉（2013）は、主体性の解釈には幅があり、教師がそれまで受けてきた教育の中で独自にとらえていると述べている。では、教師は子どもの主体性をどのような視点でとらえ、評価しているのだろうか。本研究では、小学校の教師にインタビューを行い、教師の視点からみた子どもの主体性について探索的に検討したいと考える。

従来の研究においては、教師から褒められたり、叱られたりすることが、子どもの主体性の変化のきっかけになっていることが示されている(浅海, 2009)。また、子どもを理解・尊重したり、子どもが主役であることを伝えたりするといった大人の働きかけが、子どもの主体性に影響すると指摘されている(田畑, 2016)。これらのことから、子どもの主体性には教師による指導行動が影響を及ぼしていると考えられる。

教師の指導行動と子どもの主体性との関連についての研究も行われてきた。長峰・澤(2009)では、教師が児童の主体的な学習を援助するといった視点に立って、「学習や生活の指導についての工夫」や「一人一人を尊重する関係・集団づくり」を行っていることが明らかにされている。また、山本(2015)の自然的観察法を用いた研究では、保育者の「見守る」行動が園児の主体性を発揮するきっかけになることが明らかにされている。このように、子どもの主体性に影響を及ぼす教師の行動には、様々なものが含まれていると考えられる。

また、主体性に類似の概念として自律性がある。自律性支援とは、学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自発性を促そうとする指導上の態度や信念である(岡田, 2017)。Reeve(2016)は教師の自律性支援の側面として、児童・生徒の視点に立つ、内的な動機づけの資源にはたらきかける、要求する際に理由づけをする、児童・生徒の否定的な感情を認める、統制的でない言語表現を用いる、辛抱強く待つ、を挙げている。教師が主体性を育むための指導行動として、このような支援も見られるのではないかと推測される。しかし、教師が子どもの主体性を育むためにどのような指導を行っているのかは明らかでない。そこで本研究では、教師が主体性を育むために意図的に行っている、場面に応じた具体的な働きかけとはどのようなものであるかについて検討する。

従来の教師を対象とした研究においては、教職経験年数によって様々な面で違いがみられることが指摘されている。たとえば秋田・佐藤・

岩川(1991)は、10名の教師に同一の授業のビデオ記録を視聴させ感想を収集し、その感想を基に熟練教師と初任教師の思考過程の比較を行うカテゴリ分析を行っている。その結果、熟練教師は初任教師に比べて、発話していない生徒に注目していたり、発言や行為から生徒の意図に関して推論を行うことが明らかになっている。また、浅田(1998)は、熟練教師と若手教師が授業場面でどのような情報を活用しているかについて検討し、熟練教師は、若手教師に比べて生徒の学習への取り組みを情報源として授業設計や実施を行う傾向があることを明らかにした。これらのことから、教職経験年数によって、主体性のとらえ方や主体性を育むための指導行動に違いがあるのではないかと考えられる。

以上のことから本研究では、小学校教師を対象にインタビュー調査を実施し、以下の2点について探索的に検討することを目的とする。第一に、小学校教師が子どもの主体性をどのように評価しているかについて、ベテラン教師と若手教師とを比較しながら検討することを目的とする。第二に、小学校教師が子どもの主体性を育むためにどのような指導行動を展開しているのかについて、ベテラン教師と若手教師とを比較しながら検討することを目的とする。

方 法

調査協力者

調査内容について説明を行い、研究協力への同意を得られた小学校教師12名(男性6名、女性6名)を調査協力者とした。教職経験年数は2年～30年であり、平均経験年数は11年($SD=8.81$)であった。

また本研究では、笠井・鈴木・永田・西森・望月・中原(2007)や香川県教育センター(2017)を参考に、教職経験年数15年以上をベテラン教師群、6年以下を若手教師群として調査協力者を6名ずつ2群に分類した。本研究におけるベテラン教師群(男性3名、女性3名)の平均教職経験年数は19年($SD=5.15$)、若手教師群(男性3名、女性3名)の平均教職経験年数は3年

(SD=0.75)であった。

調査の手続き・倫理的配慮

調査に先立ち、研究目的と内容、方法、倫理的配慮事項について文書と口頭で説明したうえで、調査協力への了承を得た。次に、インタビュー開始時にあらためて本研究の目的と内容を説明し、録音の同意を得た。その後、調査協力者が所属する学校の教室または校長室で半構造化面接を行った。面接時間は、24分10秒～47分10秒（平均面接時間33分11秒）であった。

半構造化面接をするにあたり、主に以下の2点について質問した。①どのような子どもが主体性を持っていると考えているか。②主体性を育てるために行っている指導やかかわり方とは、どのようなものであるか。ただし、調査協力者との自然な会話の流れを重視し、質問の順序は適宜変更した。

分析方法

まず、録音したデータから逐語録を作成した。次に、小学校教師の「子どもの主体性」に対する捉え方と主体性を育むための指導行動を明らかにするため、逐語録から各参加者の語りを意味内容単位で抜き出した。その結果、逐語録から抜き出された発話数は、「教師からみた子どもの主体性に関するもの」が142個、「主体性を育むための指導行動に関するもの」が126個、合計268個となった。

結果と考察

教師からみた子どもの主体性

教師からみた子どもの主体性について、KJ法（川喜田，1970）を参考に、類似した語りをまとめてベテラン教師・若手教師別にカテゴリー分類した。抜き出した語りを何度も読み、意味が近いと考えられるものを収集して小カテゴリーを作成した。次に、小カテゴリー化した発話内容全体を見渡し、共通する小カテゴリーを集めて大カテゴリーを作成した。ベテラン教師の語りについて分類した結果をTable 1、若手教師の語りについて分類した結果をTable 2に示した。なお、以降では、大カテゴリー名、小カテゴリー名をそれぞれ【 】, []で表し、

実際の教師の語りを“ ”内に示した。

【行動で表現される主体性】

ベテラン教師・若手教師とも4つの小カテゴリーから構成された。なかでも発話数が多かった小カテゴリーは「指示なしで考えて動く」であり、これは、教師から指示がなくても自分で考えて積極的に行動するのが主体性のあらわれであるという語りから構成された。

例えば、あるベテラン教師は、“総合学習の時間に地域の人を呼んで学習しました。その後何も言っていないのに、自分たちで休みの日に友達同士で地域のお店にインタビューしに行ったりして主体性が高いなと思いました。”と語っていた。また、若手教師も、“友達に対して「いかんぞ」と声をかけてあげられる子”や、“先生最近落とし物がたくさんあるけん落とし物ボックス作っていいですか？”と言ってきたり”と語っていた。このように、教師からの指示や介入なしで行動していると、教師にとって主体的な姿であると判断されることが多いと考えられる。また、ベテラン教師と若手教師に共通してみられたことから、教職経験の長さに関わらず、教師が子どもの主体性を評価する視点のひとつと言えらる。なお、【指示なしで考えて動く】は、とくに若手教師の小カテゴリーのなかで発話数が突出して多く、全体の約40%を占める結果となった。このことから、若手教師はベテラン教師に比べて、客観的に把握しやすい子どもの行動から主体性を評価していることが多いのではないかと考えられる。

次に、ベテラン教師のみでみられた3つの小カテゴリーについて述べる。【学びを活かそうとする行動】は、自分が既に学んだことを授業や日常生活のなかで活かそうとしている姿を指し、【発言の多さと内容】は、授業中にその内容に興味を持ったうえで、発言したり、挙手して発表したりするといった語りを指す。ベテラン教師は、子どもの主体性を評価する際、外顯的行動だけでなく、それがどのような動機に基づいたものであるのか吟味しているのではないかと考えられる。また、【行動できることが重要】は、主体性は内に秘めているだけでなく、

Table 1 ベテラン教師からみた子どもの主体性

| 大カテゴリー | 小カテゴリー | 発話数 | 具体例 |
|-------------------------------|-----------------|-----|--|
| 行動で表現される主体性 (*) | 指示なしで考えて動く (*) | 11 | “総合学習の時間に地域の人を呼んで学習をしました。その後何も言っていないのに、自分たちで休みの日に友達同士で地域のお店にインタビューしに行ったりして主体性が高いと思いました。” “一年生が入学してきた時こっちが何も言わなくても自分から進んで教室にお手伝いに行っていたりとか、実際に行動に移している” |
| | 学びを活かそうとする行動 | 8 | “前の学習したことと今学習しているところがこういうところでつながっていると自分で気が付いて、前習ったことを使うとこうだねっていう風に考えられる姿もそうだと思うんですね” “(教師からの指導を) 聞いたら自分の頭の中で考えて、それを自分なりにあっじゃこれも直さないとかんって教師が言わなくても自分から改めることができる。” |
| | 発言の多さと内容 | 3 | “手を挙げたら、簡単に言えばご褒美がある、褒められるとか、なんかそういうので手を挙げているのではなくて、手を挙げることに価値を求めているパターンなのか、もしくはその内容について自分がすごく興味があるから手を挙げているのかっていうのがその子どもの様子を見たり、どんな風な内容を言っているのかで分かるから” |
| | 行動できることが重要 | 3 | “行動できないと主体性を発揮できたもたまでは言えない。主体性を持ってやるかもしれないけど、それは秘めているだけ。発揮させるのが大事。” |
| 教師が汲みとる主体性 (*) | 意見や思いを持っている (*) | 5 | “発表をよくする子や目立つ子が主体性が高く、発表をしない子や控えめな子が主体性が低いかって言われると僕はそうじゃないんじゃないかなって思う。主体的っていうのは、僕の捉え方は自分の意思があって、考えがある” |
| | 表情や目に表れている | 4 | “日々過ごしていると、大体この子ってこんな時こんなこと考えているのかなっていうのが分かった上で、ボーっとしているのではなくて考えている表情をしている時は主体的だと思ったりするし、困っていても何か考えている、主体的に取り組もうとしているから。そういう表情ですかね” |
| ノートから分かる主体性 (*) | 考えや思いを持っている (*) | 7 | “森林は台風の時、風を止めたりしてくれる。自分にはできないことなので、その森林から送られてくる水を大切にしようと思ったというような感想” |
| | 自分なりの工夫がある (*) | 4 | “自分の考えを書くだけでなく、友達のを聞いてあーいいなって思ったところを書くとか、自分の考えを工夫して書くとか” |
| 多様な主体性を認める (*) | | 13 | “クラスで40人いたら (主体性は) 40通りあるんですよ (中略) これをもって主体性持たななって思うのは危険で、その子によって考えてあげることが一番だと思います” “先生がある程度指導してその次の段階を自分で考えられたらそれは一つ主体性持たたと (中略) 例えば、婦りの会にクイズを出すとして、クイズをこうやって出せばいいんじゃない? って指導して、自分で考えてきたらその子が主体性持たたって言える場合もあるし” |
| 「主体性」という言葉に対する教師としての考え、思い (*) | 他の言葉との関連 | 10 | “やっぱりひょっとしたら、主体性っていうのは計画性とも近いところがあるような気がするね。先を見て、しなければいけない事を地道にしていって。その先が見える力があれば、主体性も出るんや” “主体性の中に一つ意欲と違うのをいれるとしたら、自分なりに工夫しているかどうか。主体性っていうところになると、ただ単にやりたいやりたいじゃなくて、自分はこういう風にやりたいって言えるとか。そこに自らの考えとか工夫、そういうのがあった場合が主体性” |
| | 曖昧さ (*) | 5 | “分からん、主体性難しいね” |
| | 違和感 | 2 | “自分からできたねとか、想いを持ってできたねとか、もっとね柔らかくしていいと思う、表現を” |
| 発話数合計 | | 75 | |

(*) はベテラン教師と若手教師で共通に見られたカテゴリーを示す

Table 2 若手教師からみた子どもの主体性

| 大カテゴリー | 小カテゴリー | 発話数 | 具体例 |
|-------------------------------|-----------------|-----|--|
| 行動で表現される主体性 (*) | 指示なしで考えて動く (*) | 27 | “いかんことをしていたら友達に対して「いかんぞ」と声をかけてあげられる子が主体性のあるいい子やなと思います” “「先生最近落し物がたくさんあるけん落し物ボックス作っていいですか?と行ってきたり(中略)自分から行ってきた子はすごく主体性があるなど” |
| | 言葉にして気持ちや考えを伝える | 9 | “授業中、友達がなんか言って分からなかったら、「もう一度説明してください」と言う子” “グループにせえよって言うて、グループになって話し始めた時に一番はじめに言い始める子が一番主体性がある” |
| | 挙手する | 8 | “やっぱり手を挙げている子は主体性があると思う” “自分から伝えようとしらない子は主体性はないと思う” |
| 教師が汲みとる主体性 (*) | 意見や思いを持っている (*) | 1 | “注意できん子でも、僕がチャイム鳴って教室入ったら、「○○さんがこんなことしてて変な気持ちになった」とかも言うてくるし、できたら注意してほしいけど、注意できんくても、そうやっておかしいなって自分で思えることもいいと思うし” |
| ノートから分かる主体性 (*) | 考えや思いを持っている (*) | 2 | “主体性のある子って「今日はこれが分かったから、次はこういうことに活かしてみたい」とか「次はこういうことを知りたい」と自分から学んだことを使って、これこれしたいっていうのを出してくるの” |
| | 自分なりの工夫がある (*) | 2 | “算数の文章題やったら図、式、絵、言葉どのアイテムを使ってもいいけん自分でとりあえず解けていうんがあるんやけど、その時に自分なりにいっぱい書く、一つじゃなくて今言ったアイテム二つ使って解いてみたり” |
| 多様な主体性を認める (*) | | 7 | “活動に参加せずに、僕はいいやってなっている子は自分の遊びたいとか、○○したいということをするので、それはそれでいいと思うかな。授業の中で「先生、ほく発表する!」っていう場面もあるんで、そこで取り上げてあげたらいいかな” |
| 「主体性」という言葉に対する教師としての考え、思い (*) | 他の言葉との関連 (*) | 2 | “発言はすごくいいこと言うし、意欲とか主体性があつてすごいんだけど、逆に周りが見えない。” |
| | 曖昧さ (*) | 9 | “みんな意欲的に取り組んでいるように見えて、授業の中での「主体性」のイメージが湧かなくて” |
| 発話数合計 | | 67 | |

(*) はベテラン教師と若手教師で共通に見られたカテゴリーを示す

それを行動に起こして発揮させることが重要であると考えている語りを指す。あるベテラン教師は、“行動できないと主体性を発揮できたとまでは言えない。主体性を持つてるかもしれないけど、それは秘めているだけ。発揮させるのが大事”だと語っていた。この語りは、下記に挙げる【教師が汲みとる主体性】の小カテゴリーである「意見や思いを持っている」の教師の語りであった“発表をよくする子や目立つ子が主体性が高く、発表をしない子や控えめな子が主体性が低くなって言われると僕はそうじゃないんじゃないかなって思う。主体的っていうのは、僕の捉え方は自分の意思があつて、考えがある”とは逆の意見であった。このことから、教師によって何を重視しているのかはかなり異なっていることが示唆された。

一方、若手教師で発話数が多かったのは、[言葉にして気持ちや考えを伝える]と[挙手する]であった。[言葉にして気持ちや考えを伝える]では、“授業中、友達がなんか言って分からなかったら、「もう一度説明してください」と言う子”や“グループにせえよって言うて、グループになって話し始めた時に一番はじめに言い始める子が一番主体性がある”などが若手教師の語りに出てきた。また[挙手する]は、“やっぱり手を挙げている子は主体性があると思う”などの語りであり、若手教師の多くが語っていた。若手教師においては、挙手をして発表するなど積極的に思いや考えを表現する行動が、主体的で模範的な子どもの姿として捉えられる傾向にあるのではないかと考えられる。

【教師が汲みとる主体性】

ベテラン教師と若手教師に共通してみられたが、ベテラン教師では複数の教師から計9個の発話があったのに対し、若手教師で発話がみられたのは1名のみ（1個）であった。

小カテゴリーの「意見や思いを持っている」は、明確な行動としては表れないものの、子どもたちが自分の意見や思いを持っていることを教師が汲みとって主体性を評価していることが分かる語りから構成される。また「表情や目に表れている」は、ベテラン教師のみに見られた小カテゴリーであり、学習に取り組む子どもの表情や物事を見つめる目に主体性を感じるといった語りから構成される。あるベテラン教師は、「日々過ごしていると、大体この子ってこんな時こんなこと考えているのかなっていうのが分かった上で、ボーっとしているのではなくて考えている表情をしている時は主体的だと思ったりするし」と語っていた。皆の前で発表したり、友達に意見するなど積極的に行動できることは大切であるが、そうできない子どもであっても、心の中には自分なりの考えや思いを持っている。ベテラン教師は、子どもの思いを行動につなげるためにも、まずは内面にある思いやねがいを丁寧に汲みとっていくかわりが必要だと考えているのではないと思われる。また、汲みとることができるのは、教師の子どもひとりひとりに対する深い理解があるからこそと考えられ、第三者が客観的に評価することは困難であるように思われる。

【ノートから分かる主体性】

ベテラン教師と若手教師に共通してみられる大カテゴリーであり、両群に共通した2つの小カテゴリーから構成された。このうち「考えや思いを持っている」は、子どもがノートに自分の考えや思いを表現できていることを主体性としてとらえる語りから構成される。授業後のノートからは、表面的な会話では捉えられない子どもの思いや、限られた授業時間で聞き取れなかった子どものつぶやきを知ることができると考えられる。ある若手教師は、「主体性のある子って「今日はこれが分かったから、次はこ

ういうことに活かしてみたい」とか「次はこういうことを知りたい」と自分から学んだことを使って、これこれしたいっていうのを出してくるので」と語っていた。こうした好奇心の表現も、子どもの主体性を構成する要素である（浅海，1999）。教師が子どもの持つ様々な思いをノートから把握し、それを授業の内容に絡めてうまく活用することによって、さらに主体的な学習が促進されるのではないかと考えられる。

また「自分なりの工夫がある」は、子どもがノートでの表現や勉強の仕方を自分なりに工夫している姿を指している。例えば、あるベテラン教師は「その日に習ったことをまとめのようにしてノートをつくる。算数の分数の計算『速く正確にするためのコツ』みたいなね」と語り、若手教師も「算数の文章題やったら図、式、絵、言葉どのアイテムを使ってもいいけん自分でとりあえず解けていうんがあるんやけど、その時に自分なりにいっぱい書く、一つじゃなくて今言ったアイテム二つ使って解いてみたり」と語っていた。このことから、教師は、自分なりに学習を定着させようとしたり、思考の跡を残そうとしたりするところを主体的であると評価していると考えられる。また、教師は子どものノートを見ることによって、思考の過程を丁寧に理解し、そこからひとりひとりの主体性を読み取っているのではないかと考えられる。

下地・吉崎（1990）は、中学校教師が生徒理解のために用いる手掛かりの一つとして生徒のノートを挙げているが、本研究もこれを支持する結果となった。また、教師の語りから、教師はノートを丁寧に見ていくことによって、授業中に挙手をしない子どもや自己表現が控えめな子の考えや思いを把握しようとしていることがうかがえた。これらのことから、子どもの主体性をとらえるという観点からもノートの活用は欠かせないと考えられる。

【多様な主体性を認める】

このカテゴリーは、主体性の基準を教師が決めることには危険もあり、主体性の発揮される場面や発揮されるまでのプロセスは子どもによって異なるものだという語りから構成され

る。ベテラン教師と若手教師に共通してみられたが、とくにベテラン教師では最も発話数が多いカテゴリーであった。あるベテラン教師は、“クラスで40人いたら（主体性は）40通りあるんですよ。（中略）これをもって主体性持たなってしまうのは危険で、その子によって考えてあげることが一番だと思います”というように、多様なものであることを強調していた。教師にとって子どもの主体性とは、ひとりひとりあられ方が異なるものであり、また、ある特定の場面だけで評価できるものでもない、といった考え方がうかがえた。

【「主体性」という言葉に対する教師としての考え、思い】

「子どもの主体性とはどのようなものであるか」について語るなかで、「主体性」という言葉について説明したり、主体性という言葉の曖昧さに言及する教師もいた。この大カテゴリーのうち〔他の言葉との関連〕は、主体性と計画性や意欲といった他の言葉との関連についての語りから構成された。また、〔曖昧さ〕は、子どもの主体性とはどのようなものであるか、明確にするのは難しいという教師の語りから構成された。たとえば、若手教師は“みんな意欲的に取り組んでいるように見えて…”と述べ、子どもの主体的な行動について話すのに困難を感じている様子であった。一方、あるベテラン教師は、すべてを語り終わった後に“分からん、主体性難しいね”とあらためて語り、他のベテラン教師は、“主体性の評価は、人によって分かれると思うんや”と語っていた。

文部科学省（2017）の「新しい学習指導要領の考え方」では主体的な学びの例が示されているものの、本研究の結果から、教師ひとりひとりが「主体性」という言葉に対する独自の考えや思いを持っていることが示唆された。まず教師間でこのような考えや思いを共有し、理解しあう機会を持つことも必要なのではないかと考えられる。

主体性を育むための指導行動

子どもの主体性を育むための指導行動につい

て、KJ法（川喜田、1970）を参考に、類似した語りをまとめてベテラン教師・若手教師別にカテゴリー分類を行った。ベテラン教師の語りについて分類した結果をTable 3、若手教師の語りについて分類した結果をTable 4に示した。なお、カテゴリー名を【 】で表し、実際の教師の語りを“ ”内に示した。

【考えさせる機会の提供】

このカテゴリーは、ある場面で教師があえて介入せずに子どもが行動を起こすのを待ったり、意図的に考えさせるような発問を行うといった語りから構成される。教師から“なんで宿題ってせないのかな”、“どうしたらええん？”などと問われることによって、子どもはあらためて自分と対話することができる。教師に言われたからするのではなく、自分なりに考えて選択し、能動的に行動できるようにするために、このようなかわりが行われるのであろう。また、このカテゴリーでは、ベテラン教師で14個、若手教師では10個と、両群ともに発話数が多くみられた。子どもの主体性を育むための指導行動として、経験年数の長さにかかわらず【考えさせる機会の提供】が効果的であることが共有されているのではないと思われる。

【見通しを持たせる】

このカテゴリーはベテラン教師のみで見られた。学校生活のなかで、子どもが先を見て考えたり、行動したりできるようにしているといった指導行動に関する語りから構成されている。目標が定まることで、達成動機も高まり、その目標に向かって自分なりの計画を立てて行動できるようになるのではないかと考えられる。また、ベテラン教師においては、主体性を育むための指導行動のなかでも、前項の【考えさせる機会の提供】と【見通しを持たせる】の発話数が最も多かった。ベテラン教師は、主体性を育むために、【考えさせる機会の提供】と【見通しを持たせる】の両方の指導が必要であると考えているのではないだろうか。この両方の指導によって、子どもは「なぜこの活動・課題をするのか」という意義を考えたいうでの目標を立てることができ、どうしたら目標を達成できる

Table 3 主体性を育むためのベテラン教師による指導行動

| カテゴリー | 発話数 | 具体例 |
|----------------|-----|---|
| 考えさせる機会の提供 (*) | 14 | “グループ活動は自由だね。そういう時はあまり関与しすぎない。見てるんよ、こっちは。うまくいなくて泣いている子が出てきてもそれを把握しながらなんだけど、その後どうするんかなって” “学校でいっぱいある色んなしなければならないことをなぜしないといけないのかということを考えさせるところを重点にしていました。例えば、宿題。なんで宿題ってあるのかな、なんで宿題ってせないかんのかなって” |
| 見通しを持たせる | 14 | “子どもたちと一緒にどんな授業にしたいかっていうことを二日も三日も話していました。(中略) それを子どもたちと一緒に書き示して、それを基にして授業の目標みたいなものをつくるんですよ。で、それに向かって一年間頑張る” “勝ったら上手くいったことになるやろ、上手くいくためにどんなことしたか考えれるやん(中略) クラスマッチで勝った体験がこうこうしたから勝ちました。じゅあ、文化祭もこうしたらいいって見通しがもてるよね” |
| 受容的な姿勢 (*) | 10 | “みんなそのままの自分でいいんだよってことをまずは伝える。口にも出すし、雰囲気にも出すし” |
| 肯定的評価 (*) | 8 | “頑張ってるやの子や、陰で頑張っている子やアイデアを出して盛り上げている子を見て、さりげない場面で感謝を述べたり、みんなに紹介したり、その頑張りをみせたりしてそうやって頑張っている子が損をしないようにする。” |
| 活躍できる場の提供 (*) | 8 | “子どもたちに任せるためには余裕をもって前々から考えて組んでいく必要がある(中略) 例えばね、教室に貼る掲示を任せたいとしよう、で、任せたいんやけど貼る場所がないとかね、なんかそういう場の設定ができていなくて、アイデアばかり募集してもそこが活用できないとやる意味がないから。さっきのそういう時間と場の設定をちゃんとできていないときに主体性を奪っているなと思います” |
| 枠に入れすぎない (*) | 7 | “子どもたちをギュッとするのは好きじゃなくて。例えば、子どもが伸び伸びできなくてあの先生の前だからきちんとしてこうとか。だから私は、好きなことをやりなっ。自由にやるんでって言っていました” |
| 授業での動機づけ (*) | 1 | “僕だったら図形の中に方眼を入れてあげる。図形の提示の仕方もバンって出すんじゃないで、わざと最初は隠して提示して、得意な子も苦手な子も同じ土俵に立てる。そうしたら、苦手な子どもたちも見えている部分だけで考えたり、隠れている部分の予想をたてたりして授業に気持ちが向いている。” |
| 子どもの視点に立つ | 2 | “今この子は何を考えているのかな？何がしたいのかな？これに興味あるかな？とかそういうことを考えて授業設計したり関わったりする” |
| 発話数合計 | 64 | |

(*) はベテラン教師と若手教師で共通に見られたカテゴリーを示す

Table 4 主体性を育むための若手教師による指導行動

| カテゴリー | 発話数 | 具体例 |
|----------------|-----|---|
| 考えさせる機会の提供 (*) | 10 | “私は何もしないで見ているだけです。あえて言わないっていうのもあります。はよしてとかできてないよとか言いません” “トラブルを起こした子に対しては、きっちり指導もしたうえでその後にこれからどうせないかんっていうのを考えられるようにする。僕は基本的に、ヒントとかも与えず「どうしたらええん？」って聞いています” |
| アドバイスをする | 6 | “(トイレのポスターをつくりたいという子に対して) 綺麗に使ってくださいだけではなくて、公衆トイレ思い出させて、いつもきれいに使ってくださいありがとうございますとかも書いとるとか言っています” |
| 受容的な姿勢 (*) | 1 | “トラブルじゃなくても、子どもの話を聞いてあげる。休み時間とか朝とか、「先生！先生！」で寄ってくる話をしっかり聞いてあげる” |
| 肯定的評価 (*) | 12 | “大げさに褒めています。ちょっとしたことでも褒めてあげる” “できたら大変よくできましたの磁石を貼れるんです。貼ったら最後の連絡帳に私がシールを貼ってあげられます。やっぱりご褒美がないとね…” |
| 活躍できる場の提供 (*) | 19 | “子どもたちが話す機会を授業中に多くとろうと思ってグループやペアの話し合いの場を多く設けているんですけど” “一人ひとりに係があります。私が係のお知らせボードをつくって、係からのお知らせを子どもたちがすぐに書けるようにしています” |
| 枠に入れすぎない (*) | 3 | “何を言ってもオッケーな場所をつくるというか。どんな発言をしてもオッケーにする” |
| 授業での動機づけ (*) | 7 | “授業の始めに主体的に調べたいって思えるようにクイズっぽく三択にして、慣用句って面白い、調べてみたいなっていう風になるようにしているかな” |
| 指導の難しさ | 4 | “でもさ、授業で主体的にさせる指導って全然できんのよ” “う～ん… (主体性を育むための) 一人ひとりの関わりってすごく難しいですね。やれているのかな。” |
| 発話数合計 | 62 | |

(*) はベテラン教師と若手教師で共通に見られたカテゴリーを示す

のか、見通しを持って具体的に検討できるようになるのではないと思われる。

【アドバイスをする】

若手教師のみでみられたカテゴリーであり、子どもが何かにつまずいている時や何をすればいいのかわかっていない時にヒントを提供し、そこから自分たちで考えていけるようにす

る、といった語りから構成された。適度なアドバイスは子どもの気付きや発想の広がりにつながり、新たなアイデアを出したり、自分で工夫したりするきっかけになると考えられる。しかし、先行研究においては、助言したり手本を示したりするといった援助は子どもを主体的にも非主体的にもすると指摘されており（山

本, 2015), 教師の言動を子どもが模倣するだけになってしまう危険性も考えられる。

【受容的な姿勢】

このカテゴリーは、教師が受容的な姿勢を示すことで、子どもが安心して自分の気持ちや考えを表現できるようにしているといった語りから構成されている。三島・宇野(2004)では、教師の受容的、親近的な態度が学級雰囲気の意欲や楽しさと関連することが明らかにされている。また、石田(2011)でも、子どもの「自由発言の基盤づくり」のために教師が受容的な姿勢を示すことが重要であると指摘されている。本研究では、主体性を育む指導行動として、多くのベテラン教師がこの【受容的な姿勢】について語っていたが、若手教師では発話数が1個であり、大きな差がみられた。子どもたちが安心して、失敗を恐れずに挑戦できるようにするためにも、教師の受容的な姿勢は不可欠のものと考えられる。ベテラン教師は、この基盤としての姿勢を意識して子どもとかわっているのではないかと思われる。

【肯定的評価】

【肯定的評価】は、子どもの頑張りを認め、肯定的に評価するといった指導行動に関する語りから構成されている。ベテラン教師で8個、若手教師では12個と、両群ともに発話数が多くみられた。あるベテラン教師は、“やっぱりできたとか頑張ったというところ、それからいつも頑張っている子っていうのもしっかり評価してあげないとやる気が失われるので次々自分で考えて主体的に学習するためには適度な褒めも必要やし”と述べていた。また若手教師も、“自主勉強ノートがあるんですけど、頑張っているこの子いいなって思うのを教室に掲示しています。掲示してあげるのはできたら学力の低い子とか普段なかなかな発言しなかったり、自分に自信を持っていない子を出すようにしています”と語っていた。このように、ひとりひとりの子どもに達成感を持たせ行動を維持できるように、教師は常にその機会を見逃さないようにしているのであろう。

【活躍できる場の提供】

自己表現や積極的な活動を促進するために、教師が意図的に環境を設定しているという語りから構成されるカテゴリーである。あるベテラン教師は“友達の発表を途中まで聞いて、その後どう考えるのかを対話の時間を通して予想させる。そうすると分からない子も友達と対話する中でこれってああじゃない? こうじゃない? って、なっていくやん? そしたら、ちょっとずつ苦手な子が主体的というか、話題に入っていけるんや。で、話題に入っていけるとその姿がちょっとずつ主体的につながっていくと思うんやけど”と語っていた。他のベテラン教師の“そういう時間と場の設定をちゃんとできないときに主体性を奪っている”といった語りからも、主体性を育むために、子どもが自分や友だちとの対話をとおして考えを明確化したり、それを素直に表現したりできる環境の設定を重視していることがうかがえる。

また、本カテゴリーにおける若手教師の発話数は19個であり、指導行動に関するカテゴリーのなかで最も多いことが明らかとなった。なかでも、係活動などとおして子どもに役割を持たせるといった指導行動について語った若手教師が多かった。役割を持つことで、何をすべきか責任を持って考え、工夫して行動したり、友だちと協力しながら積極的に活動できるようになることを期待しているのではないかと思われる。

【枠に入れすぎない】

このカテゴリーは、子どもが自由に伸び伸びと自由に過ごせるような時間を意図的に確保するといった語りから構成される。あるベテラン教師は、“子どもたちをギュッとするのは好きじゃなくて。例えば、子どもが伸び伸びできなくてあの先生の前だからきちんとしようとか。だから私は、好きなことをやりな。自由にやるんでって言っていました”と語った。発話数はそれほど多くないものの、教職経験年数によらず、自由を感じられる環境を確保することが、子どもの主体性を育む指導行動のひとつとして捉えられているのではないかと考えら

れる。

【授業での動機づけ】

【授業での動機づけ】は、主体性を育むために、授業中に様々な工夫や仕掛けを行っているといった語りから構成されている。ベテラン教師の発話数は1個のみであったが、若手教師では7個であり、若手教師はこの指導行動をより意識して行っているのではないかと考えられる。主体性をもって学習するためにも、まずは子どもの学習内容に対する興味を高め、楽しく学べるようにと工夫していることがうかがえる。

【子どもの視点に立つ】

このカテゴリーは、子どもが何をどう考えているのか、何に興味を持っているのかを考え、理解することが主体性を育むための大前提として必要であるという語りから構成されている。Reeve (2016) は、自律性支援の側面のひとつとして「児童・生徒の視点に立つ」を挙げているが、本研究においても、教師が主体性を育むために丁寧な子ども理解を重視していることが示唆された。ただ、このカテゴリーが見られたのはベテラン教師のみであり、発話数も少なかった。カテゴリー内容としても、適切な指導の土台としての子ども理解について言及したものであったことから、これには、調査時のインタビューの質問（主体性を育てるために行っている指導やかかわり方は、どのようなものであるか）が影響してしまったのではないと思われる。

【指導の難しさ】

このカテゴリーは、主体性を育むための指導の難しさについての語りをまとめたものである。若手教師にのみ見られた。たとえば、ある若手教師は“でもさ、授業で主体的にさせる指導って全然できんよ”と試行錯誤しながら実践している様子を語ってくれた。若手教師にとって、主体性を育てるための指導や支援は難しいものであり、思うようにいかないことも少なくないのではないと思われる。

まとめと今後の課題

本研究では、小学校教師が子どもの主体性をどのように評価しているか、また子どもの主体性を育むためにどのような指導行動を展開しているのかについて、ベテラン教師と若手教師の語りを比較しながら検討することを目的とした。

「教師からみた子どもの主体性」についてカテゴリー分類を行った結果、ベテラン教師と若手教師とで語られる内容に共通するものが多いことが明らかとなった。しかし、若手教師の発話内容はベテラン教師に比べて【行動で表現される主体性】に偏っており、とくに[指示なしで考えて動く]や[挙手する]といった子どもの外顯的行動から主体性を評価する傾向にあることが示された。一方、ベテラン教師は、[多様な主体性を認める]のカテゴリーにあるように、より多くの視点からひとりひとりの子どもの主体性をとらえようとしていることがうかがえた。高濱 (2001) は、保育者が熟練化に伴い子どもを複数の視点でとらえるようになり、多様な場面で子どもの状態をとらえるようになる、と述べている。また志賀 (2001) も、経験年数に応じて一人ひとりの特性や行動を徐々に内面的、個別的、柔軟的に理解するように変化する、と指摘している。本研究の結果も、これらの先行研究を支持するものと考えられる。

また、小学校教師は、子どもの主体性を行動観察等から把握するだけでなく、日常生活のなかで、育ちつつある主体性を汲みとろうとしていることが分かった。教師は、積極的な行動や自己表現が苦手な子どもであっても、その子どもなりの精一杯の主体性の表出をあたたく見守り、寄り添い、育んでいこうとしているのではないと思われる。

「主体性を育むための指導行動」についても、ベテラン教師と若手教師とでカテゴリー内容に共通するものが多いことが明らかとなった。ひとりひとりの子どもの思いやねがいを受け止め、個々の関心や意欲の高まりを支えながら、ともに考え、できた時にはともに喜ぶ。そうした一連の指導行動を教師が継続することによっ

て、子どもの主体性は少しずつ育まれるのではないかと思われる。一方、指導行動に関して、ベテラン教師では【考えさせる機会の提供】と【見通しを持たせる】の発話数が多かったのに比べ、若手教師では【活躍できる場の提供】や【肯定的評価】の発話数が多かった。このことから、ベテラン教師と若手教師とでは主体性を育むための指導行動において重視する点が異なっていると考えられる。

この違いには、そもそも「子どもの主体性」とはどのようなものであるのかについて、ベテラン教師と若手教師との間で差異があることが影響しているのではないかと思われる。また、本研究の結果から、ベテラン教師の間でも、“行動できないと主体性を発揮できたとまでは言えない。発揮させるのが大事”という教師と、“発表をしない子や控えめな子が主体性が低いかって言われると僕はそうじゃないんじゃないかなって思う”という教師がおり、その認識には違いがみられた。小倉(2013)も、主体性の解釈には幅があり、教師がそれまで受けてきた教育の中で独自にとらえていると指摘している。これらのことから、子どもの主体性とは何か、また主体性を育むために何ができるかについて、教師間で話し合うことには意味があるのではないかと思われる。教師がお互いの考えを共有することで、まず子どもの主体性のとらえ方に違いがあることを理解することができるであろう。それによって、子どもの見方がさらに幅広いものになり、指導行動の選択肢も増加すると考えられる。また、若手教師の不安が軽減され、心にゆとりを持って子どもにかかわることが可能になるのではないかと思われる。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、小学校教師のみを対象に検討を行ったが、岡田(2017)では、自律性支援の有効性の認知において小学校教師は高校教師よりも自律性支援の有効性認知が高いことが示されている。中学校教師、高校教師では、子どもの主体性の捉え方と主体性を育むための指導行動が異なることが推測される。今後は、学校種によってどのような違いがあるのか検討することが必

要であると思われる。

付記

本研究の実施にあたり、調査に快くご協力くださった教師の皆様、この場をお借りして感謝申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹(1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討— 発達心理学研究, 2, 2, 88-98.
- 浅田 匡(1998). 授業設計・運営における教室情報の利用に関する事例研究: 経験教師と若手教師との比較 日本教育工学雑誌, 22, 57-69.
- 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, 17(2), 154-163.
- 浅海健一郎(2009). 子どもの主体性と適応感の関係に関する縦断的研究 九州大学心理学研究, 10, 217-223.
- 中央教育審議会(2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)
- 井上史子・沖 裕貴・林 徳治(2005). 中学校における自主性尺度項目作成の試み 学習情報研究, 1, 37-41.
- 石田靖彦(2011). 「自由発言」と呼ばれる授業実践とその教育効果—教師の指導行動と学級づくりに関する経時的検討— 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 創刊号, 41-46.
- 笠井俊信・鈴木真理子・永田智子・西森年寿・望月俊男・中原 淳(2007). 授業研究を通して若手教師が感じる熟練教師との差—若手教師の職能成長を支援するシステムの開発に向けての基礎調査— 岡山大学教育実践総合センター紀要, 第7巻, pp.115-123.
- 香川県教育センター(2017). 香川県教員人材育成方針 —平成29年9月26日策定— ~校長及び教員としての資質の向上に関する指標~ https://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=14955 (2019年12月25日)

- 川喜田二郎 (1970). 発想法・続: KJ法の展開と応用
中央公論社
- 三島美砂・淵上克義 (2010). 学級集団, 児童・生徒
個人に影響を及ぼす教師の影響力や影響過程に
関する研究動向と今後の課題 岡山大学大学院
教育学研究科研究集録, 144, 39-55.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気には及ぼす教
師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 文部科学省 (2017). 平成29年度小・中学校新教育課
程説明会 (中央説明会) における文科省説明資
料
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2019年11月28日)
- 長峰伸治・澤裕紀恵 (2009). 小学校の担任教師の
指導行動・態度の児童の学級適応感の関連につ
いて 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要,
1, 53-67.
- 小倉定枝 (2013). 保育における「主体性」言説に関
する考察—1989年後を中心に— 千葉経済大学
短期大学部研究論文, 9, 13-23.
- 岡田 涼 (2017). 教師の自律性支援—統制の有効性
認知に関する研究 —学校種, 教職経験年数, 教
師効力感との関連から— 香川大学教育実践総
合研究, 35, 27-37.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching:
What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C.
K. Wang, & R. M. Ryan (Eds), Building
autonomous learners: Perspectives from
research and practice using self-determination
theory. Singapore: Springer. pp.129-152.
- 志賀智江 (2001). 幼児理解促進のための教師教育に
関する研究 風間書房 pp.171-190.
- 下地芳文・吉崎静夫 (1990). 授業過程における教
師の生徒理解に関する研究 日本教育工学雑誌,
14 (1), 43-53.
- 田畑久江 (2016). 「子どもの主体性」の概念分析
日本小児看護学会誌, 25 (3), 47-54.
- 高濱裕子 (2001). 保育者としての成長プロセス—幼
児との関係を視点とした長期的・短期的発達—
風間書房 pp.35-71.
- 山本淳子 (2015). 子どもの主体性と保育者の援助
のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要, 9,
247-262.