

論文

学習者の〈自律／自立〉を支え、育む授業づくりに関する一考察

— 〈自律／自立〉概念の問い直しをもとにして —

吉永紀子

同志社女子大学・現代社会学部・現代こども学科・准教授

Designing Lessons for Teachers to Support and Develop Learners'
“Autonomy and Independence”

by Redefining the Concepts of Autonomy and Independence

YOSHINAGA Noriko

Department of Childhood Studies, Faculty of Contemporary Social Studies,
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Associate professor

キーワード：自律 自立 依存 授業づくり 小学1年

1. はじめに

本稿の目的は、小学校において学習者の〈自律／自立〉¹を支え、育むことを目指す授業実践を展開するにあたり、〈自律／自立〉と、「他律」や「依存」とを対立的に捉えることの問題点を検討し、〈自律／自立〉を育む授業づくりにおいて教師に求められる視点を整理することにある。この目的を達成するために本稿では、自律的な学習者を育てることを教育理念に掲げてきた奈良女子大学附属小学校の梶田萬理子教諭による小学1年生の国語の学習場面(2004年度)を分析対象とする。ともすると私たちは〈自律／自立〉をめぐる従来の二項対立的な見方に陥りがちである。その内実を問い直すことによって、学習者の〈自律／自立〉を支え、育む新たなアプローチの可能性を検討する試みにしたい。

(1) 〈自律／自立〉概念をめぐる違和感

いま私たちは、これまでに経験したことのない現実に直面している。対処すべき問題群も一筋縄では解決しない様相を呈している。少し先の未来予想図を描くことも容易ではない、不確実性が増大していく現代社会において、学校

教育が目指すべき学びとはいったいどのような質を持ったものなのだろうか。子どもたちを取り巻く状況の厳しさ、深刻さが強まれば強まるほど、学校という場が子どもたちにいかなる学びの経験を保障していくのか、私たちは最優先課題として取り組んでいく必要があるだろう。

この問いについて考える一つの手がかりとして、本稿では学習者の〈自律／自立〉をキーワードに据えることとしよう。教育基本法第2条「教育の目的」にも、その精神を養うことと明記されている「自律」という概念は、辞書的な意味では、「他からの束縛を受けず、自分で決めた規則に従うこと⇔他律」²とある。一方、「自律」をめぐるのは、医療問題でも生命倫理にかかわって長年にわたり議論されてきた。スーザン・メンダス(1997)による「自律」概念を紹介した佐々木能章(1998)によると、「自律」は「外的力に強制されていないこと／欲求や衝動に押し流されないこと／自分が従う法則を自分で定めること(3つ目が最も重要)」の3つの特徴が指摘されているという³。分野の違いはあるものの両者に共通するのは、「自律」と訳出される「autonomy」の語源(ギリシア語の、自分 auto と法 nomos の合成語)にならって、従うべき規範を誰が定め、そこに外的な力が作用していないかということに着目して

いることだろう。教師や親の指図を受けず、指示や課題が与えられていなくても怠らずに、「みずから」考えた計画や自分なりの方針に従って学んでいく姿を「自律的に学ぶ」子どもの姿として想起する読者もいるかもしれない。

では、「自立」についてはどうだろうか。教育基本法第5条で義務教育の目的とされている「自立」だが、辞書的には「①自分だけの力で行動し、生活すること。②他からの助けを受けずにやっていくこと」⁴と定義されている。ここで、「自立」の対義語として一般的に認知されている「依存」概念について、臨床心理学を専門とする竹澤みどり・小玉正博（2006）の概念整理を紐解いてみよう。家族臨床や障害児教育、高齢者問題において「依存」と対比的に「自立」が論じられる文脈においては、「人の迷惑にならないように、できるだけ自分だけでやるように」といった、他者や周囲とのかかわりから切り離されたところで語られるニュアンスが強い。その結果として、「自立」を強調すればするほど、他者や周囲との関係性の希薄化、さらには孤立化へと進展してしまう。心理学の分野でも、幼少期にはその働きを認められていた「依存性」だが、学童期以降ではそこから脱却することが求められ、青年期以降になると、それは病理や不適応的側面からのみ論じられる傾向にあるという⁵。これは、個体の能力変化に焦点化され、完成された姿へと向かう右肩上がりの変化として「発達」を捉える個人主義的発達論に基づいた、「甘え（依存）からの脱却＝自立」（富田純喜：2015）という図式⁶が一般的には前提とされていることを示しているといえよう。

子どもが所属する共同体において「望ましい」とされる「あるべき姿」が想定され、そこに向かっていく上での不可避的な通過点の一状態として「依存」が許容される。しかし、然るべきときがくれば、大人の手を離れ、逸脱行為や問題行動を矯正するルールを内在化させ、みずからそのルールにならって誰の指示を受けずとも「望ましい」振る舞いができるようになること、ある種「完全なる自己充足」として、〈自律／自立〉が捉えられてしまうことに、果たして問題はないのだろうか。こうした見方に立って〈自律／自立〉を促す教育実践が行われていくことによって、失われてしまうものはないのだろうか。本稿の問題意識はここにある。

（2）何が問題か

横山草介（2008）は、長期継続的に小学校での参与観察を行い、そのなかで小学1年生の（広汎性発達障害と思われる）男児に介助ボランティアとしても関わった。そこで

の経験から、「小1プロブレム」が語られる文脈において象徴的に表れる、子どもの「自立／自律」に対する私たちの陥りがちな問題として次のことを指摘している⁷。

- a) 「手のかかる子」「問題のある子」は概して自立／自律していないというレッテルを、自分や集団にとってアタリマエなことが「出来ているか、いないか」によって峻別し、貼り付けてはいないか。
- b) 授業中の「問題」をことさらに強調することによって、その子が別の場所では実に「自立／自律的」に振る舞っているかもしれない可能性を見落としてはいないか。
- c) 教室や授業を構成する物理的、人間的、制度的バックグラウンドが、彼／彼女を「問題化」してしまっている可能性を吟味することなく、「自律していない」人格として、その子の人間性を剥奪するようなことを行ってはいないか。
- d) 自立／自律とは、「何かが一人で出来るようになることだ」という常識に囚われて、未熟さばかりに目を向け、その子の人間的魅力を見る目を失ってはいないか。

横山が危惧するこうした子どもへのまなざしの背後には、上記の個人主義的発達観に加えて、子どもを、〈具体的諸関係のなかにある個体〉としてではなく、〈具体的諸関係から切り離された個体〉と見なし、その個体が「何をなするか」を、その個体が生きる諸関係や諸条件から切り離して捉えようとする個体還元的な発想（岩川直樹：2005）⁸が横たわっている。いわば、個の〈力〉の発現を、個体内部の実体の問題として錯視することによって、本来ならばその個体をめぐる諸関係や諸条件の問題として対応すべき事態を見誤る恐れもあり得るのである。また、岩川の指摘を踏まえれば、個体還元的発想は、〈力〉の養成についても脱文脈的なスキル習得の自己目的化を招く事態に結び付き、〈力〉の評価をもっぱら外在的基準による数量評価に還元する傾向に拍車をかけることにもなる。

学びは個において成立するものだが、その学びは対象との対話、他者との対話、自己との対話の3つの対話の複合実践なのであって、他者とのかかわりなくして学びは成立し得ない。〈自律／自立〉を促す指導が、ともすると「問題行動の矯正」や脱文脈的状况における「諸力の訓練」によってなされるとする考え方が、社会において優勢になれば、横山の指摘するa)やd)のような見方は、大人のみ

ならず教室の子ども同士の関係構築や子ども自身の学習観にも作用するだろう。平塚眞樹 (2006b) は、今日の日本社会に根強い「自立自助の強制」とも言えるイデオロギーのもとでは、社会関係資本 (social capital) 一個人的・社会的成果の算出に寄与する、信頼できる人間関係・社会関係の作用のことで、相互への信頼感と活発なコミュニケーションを内包している一を有利に持つ層に比べて、社会関係資本の面で不利な層は、「関係的自我」を育む機会にも恵まれず、その結果として、コンピテンシー獲得の学習プロセスからも排除されていく可能性を指摘する⁹。

以上のことから、〈自律／自立〉観を改めて問い直すという本研究のアプローチは、厳しい未来を生きる子どもたちに対して、今こそ大切にしたい学びの質を展望していく上で重要な問題提起をなし得るものであると考える。本稿では、〈自律／自立〉を捉え直す複数の先行研究の検討を踏まえ、〈自律／自立〉に対する見方をずらすこと、新たな見方を踏まえて、子どもの〈自律／自立〉を支え、育む授業づくりにおいて教師に求められる視点を整理することを課題としたい。

2. 先行研究の検討

(1) 学習者の〈自律／自立〉は何を可能にするのか—“ここではないどこか”においても自律的に学ぶために

学校教育において保障すべき学びの経験の質を考えるにあたり、なぜ〈自律／自立〉に注目する必要があるのか。それは、学校という共同体において子どもが〈自律／自立〉的に学ぶことに「熟達」していくことが、「いま・ここ」で学んだことを、それまでとは異なる新たな文脈、いわば、“ここではないどこか”別の共同体においても生かして学び続ける素地になると考えるためである。ここで言う「熟達」は、松下佳代 (2005) が「習熟とは何か」を問う視点として提起した「水平的熟達化 (horizontal expertise)」概念に依拠している。

松下 (2005) によれば、熟達化には垂直的熟達と水平的熟達と呼ばれる2つの種類があるという。前者は「一つの領域内部での習熟の垂直的ヒエラルキーを移動していくこと」、つまり、くり返しやることで、ほとんど意識せずすらすらとできるようになること、頭とからだにしみ込ませ自分のものとする」を意味し、いわゆる「一芸に秀でる」といった熟達のタイプを表す。一方、水平的熟達化とは「複数の領域間を水平的に移動することに熟達化していくこと」

とされている。通常、熟達化と言えば前者を想起するが、松下 (2005) は近年の子ども・若者世代を取り巻く状況の変化を鑑み、学校教育の役割として後者を追求していく必要性について言及する。子どもたちにおいては、学校という共同体以外にも、同時期に複数の共同体に所属する多重帰属一学校・塾との「Wスクール現象」や SNS などバーチャルな世界との接続機会の多さなど一や移動、境界横断や越境が今や常態化・普遍化している。さらに、学校後の職業世界への移行において困難に直面する若者世代のフリーターやニート問題も一層深刻化している。こうした現代においては、学校教育における学力形成と水平的熟達化の両立を志向する学校教育の可能性を探っていくことが極めて重要な意味を持つ。

というのも、熟達化研究の視点から「学校」という共同体を見てみると、注目すべき学校の固有性が見えてくるからである。それは、学校という共同体が、そこでの一人前の成員になることが目指されているのではなく、ある時点でそこに入り、一定の期間帰属はするものの、いずれはそこを出ていくことがあらかじめ決まっているという点である。いわば、学校とは「移動を前提とする共同体」に他ならない。したがって、学校後／学校外の共同体といった“ここではないどこか”の新たな文脈においてもたくましく生きていくために、子どもたち一人ひとりが、「いま・ここ」の関係性において培った力を発揮することができるようにすることが「公教育の存在意義」¹⁰として確認されるべきなのである。

(2) 学習における〈自律／自立〉概念の再考

格差と貧困が広がる日本社会において、OECD (経済協力開発機構) の示したキー・コンピテンシー概念を考えたとき、「ひとに頼らず一人ですることができるようになること」が必ずしも自立の指標にはならず、むしろ他者への関わりを高め、その多様な関係性のもとに自己の人生を自律的に構築することこそ、自立の指標となるのではないかと、平塚眞樹 (2006b) は指摘する¹¹。このキー・コンピテンシー概念がいま注目される背景にあるのは、今日の世界の複雑性や不確実性の強まりに対して、私たちが従来以上の難題に耐え得る力量が求められていることへの強い認識なのだという¹²。このように、学校教育において子どもたちに提供されるべき学びの経験の質を問うとき、〈自律／自立〉をどう考えるかは、極めて重要な論点であるといえる。以下では、教育学ならびに社会福祉の分野における4つの先行研究を概観しながら、〈自律／自立〉を捉える視点につい

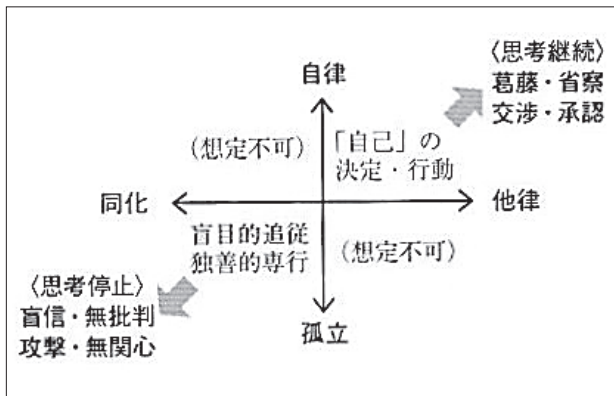
て整理してみよう。

①「依存」を通してなされる「自立」の卓越性

第一に、生田久美子(2011)は、教育学の分野において、リーダーシップ概念に見る〈自律／自立〉を、ケアリング論の観点から問い直す必要性を指摘している¹³。生田によれば、依存は個人の無能力や怠慢と同一視されるべきではなく、むしろ自己統治(self-governance)や自立にとって完全に両立するものであり、対立的な構図から脱却し、むしろ自立は依存を通してなされる(傍点原著者)ものであると強調する。特に、J. R. マーティン(2002)の主張¹⁴に触れながら、依存を通してなされる自立に見出されるある種の卓越性—単に人間の倫理的、道徳的側面のみならず、認識といった知的側面において—に注目すべきであるという。それゆえ、「自立(independence)の失敗状態」として「依存」を捉えてしまうと、個を「孤立(isolation)」へと駆り立ててしまうことに懸念を示している。

②他者との継続的な葛藤や交渉へと開かれる「自律」

第二に、尾崎博美(2015)も同じくJ. R. マーティン(2002)のケア論の観点から特徴づけられる「自律」について、【図1】のように、自律と対立するのは他律ではなく、孤立であると論じている¹⁵。



【図1】「ケア」論が提示する「自律」と「他律」
(尾崎：2015)

尾崎の主張において興味深いのは、「自律」と親和性のある「共同性」を、「自己と他者の同化」ではなく、「自己と他者の継続的な葛藤や交渉」を意味するものとして規定している点である。つまり、自律とは本来的には他者との共生と自己の成長可能性への双方に開かれているのであって、自律を阻む孤立化は、自己と他者とを分断することによって双方への無批判・無関心、あるいは妄信や攻撃を生じさせる、いわば思考停止状態を引き起こしかねないとい

うことである。

このように考えれば、学級における仲間関係が、同調傾向や同質化を強いるものではなく、異質性や固有性を尊重して相互理解に努力し合う関係へと成熟していくなかで、自律した学習者の学びは保障されていくと捉え直すことができる。

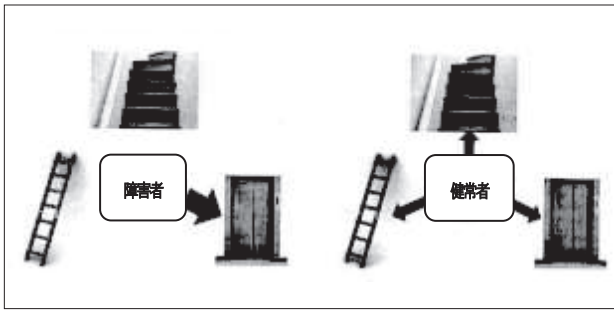
③他者との対話を通じた自己表現としての「自律」を支える「依存」の積極的意義

第三に、高齢者ケアを専門とする増田いづみが、先述の生田久美子とともに、哲学・教育・介護の領域における〈自律／自立〉概念の分析を試み、とりわけ高齢者介護の分野における「じりつ(自律・自立)」を支援する介護福祉士の専門性について論じている。増田・生田(2015)が問題提起する「自律」「自立」は、「自分が何をすべきか、何が自分にとってふさわしいかを、他者から押し付けられない状態」において、「他者との対話を通して自分の気持ちを知り、自分の考えが形成される」過程が尊重されること、そして「他者の関与があつてこそ自分が実現するものに向けて環境や自分をコントロールできる」という意味において、他者への依存は積極的に評価されるべきことであると捉えられている¹⁶。したがって、自律支援を担う介護福祉士は、「ケイパビリティの開発・自己表現の開発・人間理解・対等な関係性の構築・倫理的配慮」の5つに専門職としての意識を向けて熟達していく必要があるという。

この指摘を踏まえると、教育の分野においても注目すべきは、「どのようなことができるのか、どのような人になれるのか、を達成するための潜在能力(ケイパビリティ)の開発とともに、それを表現できる自己の開発」(増田・生田：2015)を支えていく専門職としての在り方だと言えよう。教師は子どもの潜在能力がいかなる環境や条件によって引き出され、高められていくかを熟考しながら、子どもの表現する力が開花する道すじを授業づくりにおいて模索することが、子どもの自律を支援する一つのアプローチとなるのである。

④依存先の分散としての自立

そして最後に、小児科医であり、当事者研究を専門とする熊谷晋一郎(2013)は自身が脳性麻痺で車いす生活を送るなかで、障害者における「自立」とは何かを考える重要な問題提起をしている。熊谷は「自立」を、「依存先を増やすことで、一つ一つの依存先への依存度が極小となり、あたかも何ものにも依存していない幻想を持てている状況」と定義する。



【図2】障害者と健常者の依存先の多さの違い
(熊谷：2015を一部修正)

【図2】を例に見てみよう。健常者のように、エレベーターや階段、はしごとといった依存先の数が相対的に多ければ、「あれがダメなら、これがある」という頑強さ（【図2】右側）を享受することができるが、障害者においては依存先が限定されているがゆえに「あれがダメなら、もうおしまい」という脆弱な状況（【図2】左側）に置かれやすくなるのである（つまり、図中の矢印の太さは依存度の強さを表現している）¹⁷。

これは〈障害者—健常者〉のみならず、子どもの「自立」を考える上でも示唆的である。岡本夏木（2005）によると、幼児期の自己形成において重要な役割を果たす「自己督励」は、親や先生からかけられることばを自分に取り入れ、自分で自分を励ますことであると言われている。このとき、自分に取り入れる言葉を発する他者は誰でもよいわけではなく、自分と生活をともにし、経験を共有し、相互に理解し合っている「好きな人」であるという¹⁸。特定の他者への依存を足場にしながら、家庭内に閉じない仲間関係や社会へと子どもの関与する世界が開かれていくなかで、多くの依存先を獲得しながら、「あたかも何ものにも依存していない」かようになっていくことを、子どもが「自立」に向かう過程と重ねてみよう。そう考えると、「依存」と「自立」は決して対立的に捉えられるべきものでないということは、大人だけでなく子どもにとってもきわめて重要な概念崩しとなるはずである。

さらに、熊谷による定義は、〈自律／自立〉に至るまでの「途上」における子どもに対して、私たちがいかなるまなざしを向けるべきかという問いに対しても示唆を与えてくれる。熊谷（2015）によると、1980年代になって、障害に対する捉え方が「医学モデル（個人モデル）から社会モデルへの変化」という大きな方向転換をしたという。

たとえば、車いす生活者が、階段の前で呆然と立ちすくんでいるとしよう。階段の上に目的地があるのだが、階段があるためにそこに行くことができない状況を「障害」と

見たとき、「障害はどこに宿っているのか？」と問われたら、どう答えるだろうか。車いす生活者の身体の中に障害が宿っていると考えるのが「医学モデル」と呼ばれ、困難や不利益などの原因は、個人の心身の機能にあるとする見方である。他方、階段の側に障害が宿していると「社会モデル」に立つと、車いす生活者の身体の個性を受け止めてくれない社会環境のデザインに問題、すなわち障害があるという発想になる¹⁹。

一つの事象に対して見方が変わると、問題の所在もまた違って見えてくる。私たちが個体還元的発想から自由になることができれば、先述の横山（2008）のb) c)のような問題を乗り越えていく手がかかりも見えてくるだろう。〈自律／自立〉に至る「途上」にある子どもが直面している課題を、私たちが「医学モデル」で捉えるのか、それとも「社会モデル」で捉えるかによって、子どもに対するアプローチの仕方は大きく変わっていくのである。

以上4つの先行研究に関する総合的な考察を踏まえ、〈自律／自立〉観を見つめ直し、〈自律／自立〉を支え、育む授業づくりの視点として、以下の3つに整理してみたい。

【視点①：依存することを学ぶ】

他者に対して、自分の困りごとやわからなさを表現し、支えられる体験を重ねる。そうして複数の他者に依存するなかで、相互の固有性を尊重し、共感的に理解し合う対等な関係を構築していく

【視点②：自律する基盤をつくる】

自分を知って、自分の考えを形成していくために、積極的に自分を表現する体験を重ねる。そうして他者と対話するなかで、学習と生活の双方の場面を通じた自分の判断や行動の基準を形成していく

【視点③：自律を通して自立を目指す】

他者と協同する実践に積極的に参加する体験を重ねる。そうして他者と協同するなかで味わう葛藤や承認を継続的に省察していき、自分が実現しようとするものに向けて、環境や自分をコントロールしていく

【視点①：依存することを学ぶ】は、学習において依存先の分散としての自立を歩んでいく過程を重視するものである。わからないことやできないことを見えないようにするのはではなく、他者に対してSOSを出して自分の学びをつくっていかうとする構えを育むことに結び付けていく。特定の他者のみならず複数の他者に対して依存することができるようになる過程では、その他者が自分とは異質で、

それぞれに固有の存在であることに気づき、その固有性を理解しようと努力することで、対等な関係の構築を図ることも重要になる。

【視点②：自律する基盤をつくる】では、自律において重要となる「自分が定める基準」を持てるようになることを重視する。対象に対する自分の考えを形成する過程では他者との対話が不可欠であり、そのなかで自分を知ることができるようになる。しかも、自分が定める基準は、学習場面と生活場面を切り離すことなく、双方において実践されるように留意する必要がある。

【視点③：自律を通して自立を目指す】は、他者と協同する実践に参加するなかで経験する葛藤などをふり返り、自分なりの意味づけをしていく過程が重要である。そうした省察をくり返すことによって、自分が何をすべきか、何が自分にとってふさわしいのかを考えることができるように支えていくことが、授業づくりにおいて教師に求められる。

以上の3点を、〈自律／自立〉を支え、育む授業づくりの視点として見出すことができた。以下では、これらの視点に即して、奈良女子大学附属小学校の梶田萬理子教諭による小学1年生の授業実践の分析を試みたい。

3. 梶田萬理子教諭による授業実践に関する分析

(1) 研究の手続き

①梶田萬理子教諭について

梶田萬理子教諭は、1982年に奈良女子大学附属小学校に教諭として着任し、その後、副校長を務め、2013年3月に同校を退職するまで30年にわたって「けいこ国語」を専門教科として奈良女子大学附属小学校（以下では奈良女附小と略記する）における「自律的学習」の実践について探究してきた²⁰。本稿で事例として取り上げる2004年度は在籍児童39名の1年月組を担当（学年は2クラス）している。

②研究方法

梶田学級における参観は、2004年度6月中旬から11月下旬までの間に月に約1～2回の頻度で行い、ビデオカメラによる授業の撮影とフィールドノートによって記録を行った。参観後に授業者に対して参観授業の感想を伝えるなどの手短なやりとりを行った。

また、2004年10月上旬には、担任する39名の子ども一人ひとりに対して、1学期と2学期前半の変容と、梶田にとって印象深い個々の子どものエピソードや気がかりなことなど、梶田による見取りについてインタビューを行った²¹。

2005年2月には、幼少期から教職を目指すに至るまでの梶田のライフヒストリーと公立学校在籍時代の実践や奈良女附小に着任して以降の実践について半構造化インタビューを実施した²²。さらに梶田が奈良女附小着任後に、奈良女附小学習研究会編『学習研究』に執筆した実践記録等についても資料を蒐集・分析した。

2004年度内に参観した授業実践は合計12回で、すべての時間について授業のビデオ記録を起こした。本稿ではこれらのうち、主として9月・10月に参観した「けいこ国語」の、「おむすびころりん」、「おおきなかぶ」、「じどうしゃくらべ」の3つの単元（いずれも光村図書に掲載の教材文）と、その前段で行われている朝の会を中心に授業分析を行った。前項で整理した3つの視点のうち、本稿で取り上げる1年生の実践については、視点①と視点②をもとに考察することができた。以下にその内容をまとめる。

(2) 梶田萬理子教諭・1年月組実践（2004年度）の分析

①【視点①：依存することを学ぶ】

i) 困ったときこそ堂々とする／困っている相手の立場で考える

入学して2か月たったころの朝の会での出来事である。自分が捕まえたヒラタクワガタについて発表することになっていたKi児が、以前からこの日の発表に向けて意欲を燃やしていたが、当日、紹介したい実物を持参し忘れた。とはいえ、予定通り、発表者として黒板前に立って発表を始めた場面である。

【事例①：朝の会で友だちの話を聴く

(6/22 9:33~9:35)

発話者	発話内容
Ni ²³	Kiくん、どうぞ。
Ki	ぼくはKiです。(10秒ほど沈黙し、小さな声でささやくように) ぼく、持ってきてないしなあ… (とつぶやきながら、頭を抱える)
Ni	(Kiくんに何かを話しかけている)
T	困っている様子だね。(CS: ヒラタクワガタ、忘れてきはってん。) <u>それをみんなに伝えることが、まず大事なんじゃない? 今日これこれしようと思いましたが、こうです、と。それが発表になるんです。</u>
Ki	今日はヒラタクワガタを発表しようと思ってたんだけど、忘れてしまいました。

T	だから、明日します。
Ki	だから、明日します。
T	はい、楽しみにします。明日ね、一番でお願いします。 <u>困ったときほど、堂々としたらいいのです。</u>

困っていることを自分から伝えることは決して恥ずかしいことではなく、隠さず堂々と「自分の（窮地という：引用者注）状況を自分の力で言える」²⁴ようになることは、むしろ潔さ、自分をさらけ出す強さがあると梶田は受け止めている。ここでは、そのことを子どもたちと共有している。どのように伝えるとよいのかわからずに困って沈黙を続けることに対しては、「まだまとまっていけないので、後から言います」や「考えが思いつかないので座って考えます」、「聴いていなかったなので、もう一度終わりのほうを言ってください」など、「自分はこうしたい」ということを伝えられるように働きかけていくという。

一方、仲間が困ったときに頼ることができる他者として、自分であったらどのように行動するかということに、一人ひとりが考えるように教師が導くことも、2学期前半まではよく見られた。

【事例②：「おおきなかぶ」のリレー読みに対する日直の感想を伝える（9/14 10：09～10：14）】

国語学習では、授業が始まると同時に子どもたちがそれぞれに本時読んでいく教材文の音読を始め、その後、全員でのリレー読み（一文ごとに読み手を交代して読み進めていく）を行う。本学級ではこの時期、そのリレー読みに対する感想を伝える役割が日直に課されていた。

この日、全員でのリレー読みは誰一人詰まることなく、自分が読むことになっている文章をスムーズに読み上げることができた。読み終えた直後、子どもたちは口々に「うわあ！すばらしい！『すみません』無しや。いいねえ。いいねえ。」と言って達成感を味わっている。教師も「みんなの集中力に拍手」と称賛したところで、日直Fu児が感想を伝える番になる。

ところが、Fu児は立ったまましばらく沈黙する。どのように伝えてよいかわからない様子で、教室内が少しざわつき始めた。教師は「これは日直さんの仕事だから、待っていきましょう」と呼びかける。そして一呼吸おいてからこう伝えた。

T：自分だったら、どんな感想を伝えようかと、一緒に考えているよね？（まだ沈黙して直立したままのFu

児の方を見て）無理に言わなくていいんだよ。そんなとき、どうするんですか。（少し待つ）ひとこと言って、誰々さん、と回したら、どうでしたか。（それでもまだFu児は沈黙して立っている。教師は周囲の子どもたちに向けて）

みなさんのほうからFuくんにかける言葉はありませんか。Fuくんの身になっている？いま。（中略）感想を持つというのは難しいね。そういう、自分たちのリレー読みがどうだったか、次の日直さんから言葉になって出てくることを、先生、期待しています。（後略）

この場面で梶田が立ち止まりたかったところは、全員でするリレー読みについて感想を伝える日直の役割を、クラス全員が考えて、友だちの窮地を自分ごととして受け止められるようにするところであり、沈黙して直立するFu児以上に、周囲の子どもたちに視点が向けられている。日直自身もリレー読みの順番が回ってくるため、読むことに神経を注いでいるうえに、他者の読み声に心を働かせて感想を言葉にすることは、一度に2つのことをすることを一年生に求めるものであり、それ自体、課題として高度である。だからこそ、周囲の子どもたちも「ぼくが先に言います」と助けたり、言い淀む相手に対して、「〇〇さんはこういうことを言いたいんじゃないかなと思うんだけど、どうですか」とリボイスしあったりする機会にする。一人の子どももの困りごとは、複数の依存先となり得る周囲の子どもたちにとっても学びの機会にしていくことが意識されているのである。

ii) 「わからないことがないことがよい」という学習観を揺さぶる／「わからない」ということの価値を再考する

10月に入り、学習の仕方にも少しずつ慣れてきた子どもたちが、説明文「じどうしゃくらべ」を読む第1時に立ち会ったときのことである。まず教師が全文を範読し、それに合わせて一人ひとりも声を出さない音読（唇読みと子どもたちには呼ばれている）をしていく。その後の場面である。

【事例③：「じどうしゃくらべ」に登場する言葉の意味を調べる① (10/1 12:04~12:32)】

「“しゃたい”って難しい！」と、一人がつぶやいた。教師は「難しい言葉も出てきます。字が読めるかどうか、一度、自分に聴こえる声で読んでみます。」と、一人読みを呼びかけた。読み進めながら、意味のわからない言葉が出てきたら、ノートに書き出すよう指示した。

T: 読みながら、見つかったら立ち止まって書く。また読みながら、意味がちょっとわからないなあというところを書き出していきます。

CS: はい！はい！（と挙手。教師を見て）なくてもいいの？

Hi: 先生、なくてもいいんですか？

T: ない人は読んでいない人です。

CS: 読んでるけど、ない！もうない！（語気を強める）

T: いいえ、よーく読めば、あるんです。ない人がいいんじゃないありません。読めば読むほど出てきます。(Hi児は不服そうな様子。Hi児はしばらくノートを書かない。)

T: 「なんにもありません！」って、このへんの人は言い切りましたので、先生はこう言いました。「読めば読むほど、出てくるのです」と。それでも、どうしても出てこなかったら、お友だちがきつこの言葉は難しく先生に訊くんじゃないかなあと予想して(Ho: あっ！想像だね。)、そして、わかっているんだったら、意味を書いてごらん。そういう人は、お友だちがきつこんな言葉が難しいっていうんじゃないかって想像して、意味を書いてごらん。

「わからない言葉はない」と言い切った数名の子どもたちに対し、梶田は、わからないことが出てくるような読み方を目指すように促す。「読めば読むほどわからないところが見えてくる」と、いざなったものの、Hi児は特に不服そうにしていた。ここには、「わからないことがない」ことは、いいことであるという学習観が見え隠れする。そうした子どもにこそ、教材文のことばとじっくりと出会わせたいと考えた梶田は、友だちにとって難しそうな言葉に立ち止まる読み方で進めるように声をかけた。

この誘いことばを受けて、Hi児は「わからないことば」の意味をさらに一歩進めて、たとえば「クレーン車は重いものをつりあげる仕事をしていますと書いてありますが、たとえばどんなものをつりあげるのでしょうか？」という

「おたずね」を見つけた。Hi児は当初、友だちのために「わからないことば」を見つけようと読んでいたが、教材文に向き合ってみると、自分にとっての「おたずね」が生まれしてきたのである。「わからないことがない」ことをよしとする子どもの学習観を揺さぶり、「わからないこと／わかったつもりになっていたこと」から学習が始まるという学習観へと編み直しを図るには、「わからない」ということの価値を子どもたちと共有していくことが重要である。次の場面では、そのことをさらに違った角度から子どもたちは考えることとなった。

【事例④：「じどうしゃくらべ」に登場する言葉の意味を調べる② (10/5 11:37~11:40)】

リレー読みが終わった後、意味のわからない言葉を子どもたちから聴いて、辞書で調べたり教師が解説したりしながら、確かめていく。Kit児が「はこぶ」という言葉の意味がわからないと発言したところ、次のように展開した。

Kit: 「はこぶ」です。

T: はい。荷物を「はこぶ」、はい。いきましよう。「はこぶ」というのは……。

Ki: そんなんも、知らんのお？

T: (少し驚いた様子で) はい、そんな恥ずかしいこと、言うんだったら、一緒に勉強できません。Kiくん、ひとこと謝りなさい。そういうことは言わないよね、これから、誰も。そんなんも知らんのもって。

CS: そんなん、自分も知らんこと、あるやん。

T: なんて言っちゃいけないだろう。

Ya: だって、自分もあるのにな、そんなん人に言ったら失礼やで。

T: 失礼やね。まず、みんな、何かわからないことがわかるように、学校にお勉強に来ているんだよね。

C: 人が悲しむ。

T: 人が悲しむよね。

Ya: 自分がいやなことは、人にしない。

T: そう。そんなんも知らんのもって、先生、言われたくないし、言ってほしくない。先生、言われたくないです。わからないから、先生が出しなさいって言うから、出したんだよ。

Ya: わからないことは何でも出していい。

T: 知らないことは、なんでも出せる人がえらいんです。恥ずかしくない。そんなこと知らんのもって言われるの、かなわんって思う。そんなこと、言わない人がすば

らしい。だから、気つけな、いけません。みんなで勉強するってことはそういうことなんです。

この場面は状況から判断して、Ki 児の口をついて出た何気ないひとことであったようだが、だからこそ「わからない・知らない」ということをめぐるとの学習観が垣間見えてくる場面でもあった。梶田が厳しい姿勢で対応した背景には、「知っている—知らない／できる—できない」の非対称の関係を、学習を通して編み直す過程で、一人ひとりのわからなさの価値を共有し合える対等な関係を構築していくことへの強い意識があるからではないだろうか。子どもの学習観は容易に変容するものではないが、だからこそ、こうした場面において、他者を頼りにすることの価値を再確認していくことが必要になるのだろう。

②【視点②：自律する基盤をつくる】

i) 自分の判断で自分の行動・学習の段取りをつくる

朝の会では、手順そのものが一定程度ルーチン化されており、1年生であっても、司会を担当する日直はその手順に即して進めていけば、決まったかたちの朝の会を運営することができるようになっている。しかし、入学から一定期間が過ぎると、手順通りに進めるだけでなく、朝の会の時間の管理も徐々に司会に任されるようになる。朝の会に予定されている複数の活動にかかる時間の伸縮も、司会に委ねられており、学級全体の状況をとらえて、自分で判断することが求められる。この時間管理と自律について、梶田は次のように語る。

保護者の方は、やはり学習や勉強というところに非常に光を当てます。私たちは、その子の生活そのものが学習力につながり、人間性につながっていくと考えています。ですから、「お母さん、家でね、ところてんみたいに、早く起きなさい、早くご飯を食べなさい、早く歯磨きしない、早く着替えなさいって言われるような子が、どうして学校できちっと人の話を聞けますか。もう少し、朝なら朝の時間を自分で段取りして、お母さんの指示がなくても過ごせるように育てていきましょう。そこから始めましょう」と伝えます。自分が自分で、自分の生活時間を管理しているという実感がありません。そんな子どもたちが、どうして教室で主体的に自主的に学習できるでしょうか²⁵。

日直は、時間管理を任されるだけでなく、一日の学級の

状況を把握し、判断して行動することが求められる。このような役割を担うと、「子どもは強くなる」と梶田は言う。すべての子どもが身をもって「日直という服を着て自分の持てる力を伸ばしていく」経験をすることを、毎日継続的に進めていくことは、任される自分を知る、自分の判断の適否を他者とのかかわりのなかで学ぶことであり、自律する素地を耕すものとなっている。

ii) 聴き手の表現が語り手の表現を育てる／聴く耳を自分で鍛える

梶田学級では「聴く」というかかわりが特に重視されている。奈良女附小では「おたずね」をすることが一つの学校文化として長年継承されてきている。「おたずね」は友だちの発表に対して行われるが、その「おたずね」をめぐっては1学期終わりから2学期にかけて「一往復半」に挑戦することが子どもたちの課題になっていた。

たとえば、友だちの発表に対しておたずねすると、発表者から返答がある。その返答に対してもう一度、聴き手が感想や意見を伝える、しかも返答内容に具体的にかかわって自分の思いや考えを表現することが「一往復半」の「半」で重要になる。この「半」について、梶田は「おたずね」が陥りがちな落とし穴を踏まえ、子どもが自分を表現する高みに一歩踏み出せるように、次のような意識を持って指導にあたると語る。

この学校の、おたずねの、やはり、よさもあるんだけど、落とし穴もあって、その、発表者の内容をしっかり聴いていなくても、たずねられる、それから、適当な、自分が関心がないけども、あるパターンを使えばたずねられる、そういうね、落とし穴があるんですよ。そういうことで、こどもがやはり自分の力を、もうひとつ、この程度で安住させちゃいけないという思いもあって、もっと積極的にこの人の出してきた言葉にかかわることによって、かかわることのおもしろみっていうのを新たに体験させたいですよ（中略）。

マンネリ化して、本当にこの発表じゃないと言えない、っていうものじゃなくて、この型に乗れば、誰にでも何にでも言えるっていうね、そこはやはり乗り越えさせたいですよ。だって、発言っていったら、せっかく回ってきた自分の発言でしょ？何回も何回も回るわけじゃないんですよ。そしたら、やっぱり「そのとき」っていう貴重な出番をね、やっぱり自分なりに、「ああ、言ってくれたよ」っていうね、そういうものにやはりさせたいですよ。

なんか、そういうかかわりを通して、もっと自分の思考を深めたり、人としてもものを考える深みをね、追求できないものかと、人間として、大げさだけれども、人間として、その、強さっていう、自分の強さっていうものに、挑戦していくような、そういうことが、おたずねっていうことを通してできないものかっていう、それは、実はいま考えているんです²⁶。

一往復半の「半」の部分に応えることは、おたずねする側にとって通り一遍のおたずねでは済まされない緊張感をもたらす、ハードルの高い課題である。しかし、子どもたちの力を信じ、その潜在的な力を引き出すことができるかかわりを教師が選択するか否かによって、子どもが学びにおいて他者とかがかわるからこそ生まれる味わい—自分の思考を深め、人としてもものを考える深み—を経験できるかどうかが決まってしまう。このことを、この年度に受け持った子どもたちの姿から考えるようになったという。相田自身が子どもたちの力を信じるという教育の原点に改めて立ち返り、教師も含めてありきたりの、いつでも誰にでもどこでも通用するようなおたずねではないかかわりをつくっていくことが、「人間としての強さ」に挑戦することとして認識されている。

こうした「一往復半」のかかわりを育てていく上で、相田は子どもたちに、友だちの話を聴くときのメモをとる行為を推奨するようになった。国語「おむすびころりん」の授業（6/22）で、本時までの読みや挿絵をもとに、「おじいさん」になりきって、「おじいさん」が「おばあさん」を踊りに誘う場面を自分の言葉で考えていたときであった。「おじいさん」になった発表者が即興的に生み出した一回性の言葉は、「聴き洩らさない耳」で受け止めるほかはない。教師自身も教室の中で最良の聴き手であろうと耳をそばだてているが、教師も含めてそれぞれの聴き手が発表者の即興の表現のどこに立ち止まるか、どこが心に残ったか、どの言葉から感想を膨らませるかはもちろん異なっている。教師が代表して黒板にその言葉を書きだすのではなく、聴いている一人ひとりが発表者の言葉をつかまえ、そこに現れるその子どものいいところを見出す責任を請け負う。そのためには、1年生であっても自分のノートに一番都合のいいようにメモをとることが助けとなる。

人の話を「聞く」ということは、簡単にできることではない。それは、主体的な活動だからである。低学年の子どもの中にはじっと聞けない子がいる。それは、例え

ば、家庭の生活を考えてもわかる。親に声をかけられ指示されなければ動かない子、依存的に生きている子どもが、どうして教室でじっと座って人の話が聞けようか。まず、その子の生活がどのようになされているのかよく知り、自分のことは自分で考えてやっていく生活の姿勢を親と考えていく必要がある。

一方、教室でできることの一つに、聞きながらノートに向かわせることがある。メモをとらせることは難しいと思われるがちだが、案外、効果がある。自分に合う聞き方を模索していくプロセスが辿れるからである。もう一つは、聞いたら、必ず「感想」や「おたずね」が言えるように聞かざるを得ない環境をつくることである²⁷。

相田は〈聴く〉という営みが主体的なものであるがゆえに簡単にできることではないと述べる。簡単でない所以は、子どもの生活そのものが自分ごとになっているかどうか、自分の仕方次第で段取りをしているかどうかといった、大人との関係においてどのような生活を日常送っているかに深くかかわる点にある。したがって、どう聴くか、どうすれば聴けるようになっていくのかを子どもたちが選択的に学びとっていき経験そのものが授業や日常生活の中になれば、いつまでたっても指示を待つばかりで、自分が聴く責任を果たすためにとるべき方法を自分自身で見出すことは困難となる。子どもたちが自分で学ぶ、仲間と学ぶことに対する責任を果たせるようになるには、どのような力を育てていく必要があるのか。教師がこの問いに対して自覚的になり、子どもの姿から先を見通していなければ、その指導は実らない。

4. おわりに

本稿では、ともすると二項対立的に捉えがちな〈自律／自立〉の意味を問い直すことによって、〈自律／自立〉に対する見方もたらず子どもへのまなざしの歪みや、そうした見方に基づく指導の問題点を浮き彫りにし、小学校において学習者の〈自律／自立〉を支え、育むことを目指す授業づくりを考えることを課題としてきた。「自律的学習者」の育成に長年取り組んできた相田萬理子実践を読み解く視点を整理し、小学1年の国語学習や朝の会における相田の指導とその背後にある指導観の意味を掘り起こすことを試みた。

〈自律／自立〉を問い直すことによって見出された授業づくりの3つの視点のうち、本稿では1年生の実践に即し

て2つの視点【①依存することを学ぶ】【②自律する基盤をつくる】に焦点化して分析を行った。2つの視点により、相田実践では〈自律／自立〉が、複数の他者への依存を足場にしながら、頼りにできる自分を育てることとして取り組まれていることが明らかになった。今回の分析で取り上げることができなかった【視点③：自律を通して自立を目指す】については、相田が1年生からさらに上学年にかけて取り組んだ「自律的学習者」を育む実践を、より幅広いスパンから分析していくことが今後の課題として残されている。

謝辞：本稿で用いた授業記録、インタビューデータの蒐集に際し、相田萬理子先生と子どもたち、調査研究にご配慮いただいた当時の副校長先生をはじめ、奈良女子大学附属小学校関係者の皆様に感謝申し上げます。

注

- 1 本稿では、「依存」と対立的に捉えられている「自立」に対する先行研究の検討を通して、新たな見方を展望していく。さらに「自立」は「自律を通してなされる」という立場に立ち、小学1年生が「自律」して学ぶ過程に目を向け、教師のかかわりについて考察する。そのため、「自律」と「自立」の両者を含めた形で論じていく部分と、どちらか一方に焦点化して論じていく部分とで構成されることから、表記については〈自律／自立〉を用いることとする。
- 2 『三省堂国語辞典』第7版、726頁。下線は引用者。
- 3 スーザン・メンダス／谷本光男・北尾宏之・平石隆敏訳（1997）『寛容と自由主義の限界』ナカニシヤ出版、76頁。佐々木能章（1998）『「自律」の可能性』日本生命倫理学会編『生命倫理』vol. 8 no. 1、12頁より重引。
- 4 『三省堂国語辞典』第7版、726頁。
- 5 竹澤みどり・小玉正博（2006）「適応的な依存とは？：依存概念の再検討」『筑波大学心理学研究』第31号、74頁。
- 6 富田純喜（2015）「保育における子どもの『自立』とは？—発達の関係論的アプローチによる再考」下司晶編『「甘え」と「自律」の教育学—ケア・道徳・関係性』世織書房、132頁。
- 7 横山草介（2008）「生きる実践としての自立／自律—関係改革の自立／自律論」青山学院大学教育学会紀要『教育研究』第52号、188頁より一部修正。
- 8 岩川直樹（2005）「教育における『力』の脱構築—〈自己実現〉から〈応答可能性〉へ」久富善之・田中孝彦編著『希望をつむぐ学力』明石書店、224頁。
- 9 平塚眞樹（2006b）「自立像をめぐる分裂と関係的自我・社会関係資本」『唯物論研究協会 電子ジャーナル試行版』（第29回研究大会シンポジウム報告資料）、19頁。
- 10 松下佳代（2005）「習熟とは何か—熟達化研究の視点から」梅原利夫・小寺隆幸編著『習熟度別授業で学力は育つか』明石書店、154頁。
- 11 平塚眞樹（2006b）、脚注9前掲書、16頁。
- 12 平塚眞樹（2006a）「移行システム分解過程における能力観の転換と社会関係資本—『質の高い教育』の平等な保障をどう構想するか？』『教育学研究』73（4）、393頁。
- 13 生田久美子（2011）「リーダーシップ概念の根底にある『自立的』人間観の再考—『自立』対『依存』の二項図式を超えて」生田久美子編著『男女共学・別学を問い直す—新しい議論のステージへ』東洋館出版、212-235頁。
- 14 Martin, Jane Roland（2002）*Cultural Miseducation: In Search of a Democratic Solution* (John Dewey Lecture Series, 8), Teachers College Press（邦訳：生田久美子監訳、大岡一亘・奥井現理・尾崎博美訳（2008）『カルチュラル・ミスエデュケーション—「文化遺産の伝達」とは何なのか』東北大学出版会）
- 15 尾崎博美（2015）『「ケア」は『自律』を超えるか？—教育目的論からの検討』下司晶編『「甘え」と「自律」の教育学—ケア・道徳・関係性』世織書房、184-208頁。
- 16 増田いづみ・生田久美子（2015）「介護における『自立』と『自律』概念の分析の試み—自律支援にむけて高齢者介護に求められるもの」『田園調布学園大学紀要』第10号、96頁。
- 17 熊谷晋一郎（2013）「依存先の分散としての自立」村田純一編『知の生態学的転回② 技術—身体を取り囲む人工環境』東京大学出版会、110-113頁。
- 18 岡本夏木（2005）『幼児期—子どもは世界をどうつかむか』岩波新書、187頁。
- 19 熊谷晋一郎（2015）「当事者研究への招待—知識と技術のバリアフリーをめざして」（駒場リサーチ・キャンパス公開講演記録）東京大学生産技術研究所編『生産研究』第67巻5号、468頁。

- 20 梶田による教育実践や教師としての信念、ライフヒストリーに関する先行研究として代表的なものは次の通りである。森脇健夫・大西宏明・岩崎紀子(2006)「ライフヒストリー的アプローチに基づく教師の授業スタイルの研究—奈良女子大学附属小学校の学校文化との『出会い』と授業の変革に焦点をあてて—」『ライフヒストリー的アプローチを活かした総合的な教師の力量形成—新たな教員養成プログラムの開発を見据えて—(科研費研究成果報告書/研究代表者:森脇健夫)』51-65頁/宗形潤子(2007)「梶田萬理子実践に学ぶ」福島大学国語教育文化学会編『言文』第55号、76-79頁/拙稿(2008)「教室における子どもの〈声〉*〈文字〉を育てるといふこと—梶田萬理子(奈良女附小)の実践を手がかりとして」『言文』第56号、78-90頁/若井幸子(2012)「成長し続ける奈良女子大学附属小学校の教師達」『創大教育研究』第21号、61-74頁/若井幸子(2013)「教師の成長に関する一考察—奈良女子大学附属小学校の教師の姿に学ぶ」『創大教育研究』第22号、95-107頁/拙稿(2014)「一人ひとりが深く学ぶことのできる教室に欠かせないこと」『学習研究』第470号、30-35頁など。
- 21 このインタビューについては、共同研究者であった三重大学大学院生(当時)の大西宏明氏と守山紗弥加氏に協力を得ながら実施した。
- 22 このインタビューについては、共同研究者であった三重大学の森脇健夫氏と共同で実施した。
- 23 本稿の授業記録のうち、TC型記録において用いる記号について、CSは複数の子どもがつぶやいていることを表し、Cは発言者が特定できないが、教室に広がるつぶやきを一人の子どもが発したものの、Niは日直を、Tは教師の発話を表すこととする。また引用枠内の下線も全て引用者。
- 24 梶田萬理子(2008)「聞き上手・話し上手な子どもを育てる」『学習研究』第431号、52頁。
- 25 梶田萬理子(2008)「現場からの報告② 子どもが親に知られたくない世界」浜田寿美男・奈良女子大学子ども学プロジェクト編『赤ずきんと新しい狼のいる世界—子どもの安全・保護と自立のはざまで』洋泉社、210頁。
- 26 梶田萬理子教諭に対するインタビューより(2004/10/1)
- 27 梶田萬理子(2008)「聞き上手・話し上手な子どもを育てる」『学習研究』第431号、51頁。