

小学校の授業づくりにおける自己肯定感の形成

——渡辺恵津子の授業実践の分析を通して——

山 口 左知男*

I 問題の所在と研究の目的・方法

1 問題の所在

近年我が国では、子どもの自己肯定感や自尊感情¹⁾の低さが問題となっている²⁾。それは、不登校やいじめ、その他の問題行動と自己肯定感や自尊感情の低さが密接に結びついているものと考えられるからである。

学童期、とりわけ小学校高学年の時期は、身体も大きく成長し自己肯定感が育ち始める時期であるが、反面発達の個人差も大きく見られることから、他者と比べる中で自分に対する肯定的な意識を持たず劣等感を持ちやすくなる時期である。そのため、この時期の重要な発達課題として、自己肯定感の育成が取り上げられることが多くなっている³⁾。

では、学童期の子どもたちにとって、学校教育の中で自己肯定感や自尊感情を育てるには、何を大切に、どのようなプロセスで進めていけばよいのか。

池田らの先行研究⁴⁾では、小学校教育の中で子どもたちに自己肯定感や自尊感情を育てるには、基本的信頼感を軸に、学力や自己効力感⁵⁾を伸ばすこと、学級集団の関係を親密なぬくもりのあるものに変えていくことが重要であると指摘されている。また、直近の大規模な調査では、「成績」の「上昇」、「勉強の好き嫌い」、「将来目標」の「明確」さ、「自分のクラスに愛着を感じているかどうか」が自己肯定感に影響を与えていると報告されており、「学力」「学習意欲」「関係性」が自己肯定感の育ちに大きく関わっていると指摘されている⁶⁾。よって、本稿でも子どもたちの自己肯定感の形成をこの二点から考察していくこととする。

さて、その際留意すべきことは、学校教育の現状である。現在の学校においては、教科学習、学力づくりは、個人的な結果や成果を問い、競争や数値的評価を伴うものであり、より良い学業成績やより優れた運動能力を発揮できるよう自分を向上させていくという自己効力感を高めることが求められている場合が多い。そこには、評価を第一に考え、人と評価を比べるという行為が生まれやすい。そのため、学びの喜びが生まれにくい状況も起こっている⁷⁾。

しかし、授業や特別活動が、自分一人でなく、他者との関係性に支えられる好ましい共有体験であるならば、また、個人の結果を問うだけでなく、そこでの失敗や試行錯誤、意欲や思考過程が肯定的にクローズアップされ評価される活動であるならば、それは、共有体験を軸にして、自己肯定感と自己効力感が伴って育っていく取り組みになるのではないか。自己肯定感については、学級における育ちを対象とした実践報告・論文は多いが、授業や行事の中の集団での共有体験を中心に自己肯定感形成の構造を分析し、「自己肯定感」と「自己効力感」の二つがどう結びついて全体としての子どもの成長をバランスよく発達させていくのか、具体的にこの点を明らかにした研究は見当たらない。実践の中で子どもたちの自己肯定感・自己効力感の形成過程を分析し、この二つの高まり方や関係性を考え、どう結びついて育っていくのかを明らかにすることは、学校教育の中で今後の授業や行事のあり方を考える上で意義のあることと考える。

2 研究の目的と方法

本稿では、「日本生活教育連盟（日生連）算数・数学会」の中心メンバーであり、長年小学校教師とし

て実践を続けた渡辺恵津子の集団づくりや授業づくりの分析を通して、そこに表れる共有体験の中で子どもたちの自己肯定感と自己効力感がどのように結びついて高まっていくのかを解明し、それを育むプロセスを実践的に明らかにすることを目的としている。

近年授業で子どもたちの自己肯定感を育てようという実践は多い。しかし、授業実践の成果についてエビデンスを重視する反面、本当の意味で十分な成果を上げているものは、必ずしも多くはない。先行研究では、ほとんどの実践が単元配当の時間や短時間の取り組みだけに終わっていること、自己肯定感の定義が曖昧である場合が多いこと、カウンセリングが授業内に取り入れられているものが多いこと、研究対象として抽出された児童は、どの実践においても自己肯定感が高まったという結果になっているが、全ての児童に効果的な方法を追求した実践はほとんど見当たらないこと等が明らかにされている⁸⁾。

いま、「学力向上競争」による管理と超多忙な学校の授業の中ですべての子どもたちの自己肯定感を育もうという試みを考えたとき、長期的な問題意識と実践の積み重ねが求められる。自己肯定感は一朝一夕に高まるものではなく、目の前の子どもと教材への深い理解の中で、「学ぶ子どもが主人公」であることを貫く実践を追求していく中で生まれてくると考えられる。

渡辺恵津子は、「子どもを発達させるのは、子どもを内側からつき動かす力であり、発達の主体は子どもである⁹⁾」という理念のもとに「子どものわからなさ」や「つまずき」に着目し、『子ども理解』に立った実感のある算数教育への転換が、学ぶ子どもを主人公にできる¹⁰⁾と考え、実践を続けてきた。そして、その中で「生活主体者として子どもが育つ『自尊感情』を育む算数教育の創造¹⁰⁾」をめざし、「先取り学習をしている子ども、理解のゆっくりに子ども、みんなが同じ地平に立って、新しい『知』の世界を獲得する学び¹¹⁾」を提起している。渡辺実践では、子どもたちの「？」が授業の骨組みをつくり、「間違い、わからない」子どもたちが授業の主役になっていく。つまり、渡辺の授業の中では、「？」「わからない」「混乱」が一つの立派な意見であり、討論に、それを記した授業日記に、学級通信に堂々と登場するのである。そして、みんなに「腑に落ちる納得」が生まれるまで繰り返される討論の中で、そこに表れる友だちの新しい姿を見出しながら「まんざらでもない自分」を発見して次への意欲をつくり出していく。渡辺実践の独自性は、間違いにどこ

とんこだわり寄り添い子どもたちの手で解明していく過程にある¹²⁾。渡辺を本稿でとり上げる理由はそこにある。

教科として算数を取り上げたのは、近年の諸調査によると、算数が最も子どもの好き嫌いの差が大きく学力の格差を生みやすい教科であり、子どもの自己肯定感に大きく影響する教科だと考えられるからである¹³⁾。これらの結果からは、子どもたちの算数の理解度の個人差が大きく、近年さらにそれが増していること、中学年でのつまずきから、高学年で意欲を失っていく子どもたちが一定数存在することがわかる¹⁴⁾。

本稿では、第一に、先行研究を基に実践分析の視点を示し、渡辺実践の成長課題とも言える「まんざらでもない自分」の発見というキーワードについて実践的に検討する。第二に、それを育む土台としての「安心の居場所づくり」のあり方について、言葉と身体づくりの観点から考察する。第三に、授業を中心とした学びの構造について検討する中で、自己肯定感形成の要因を明らかにする。第四に、渡辺実践を貫く理念である学びの主体の形成と自己肯定感の関わりについて総合的に検討し、小学生の子どもたちの自己肯定感・自己効力感を育むには何が必要か包括的に省察する。

II 実践分析の視点

「自己肯定感」という言葉は臨床心理学者である高垣忠一郎が提唱した。長年不登校問題に関わり、多くの教育相談に取り組んできた高垣は、子どもたちをめぐる問題の根底に自己肯定感の欠如を指摘した。高垣によれば、自己肯定感とは、「自己という存在を信頼し肯定できる感覚」であり、「自分が自分であって大丈夫」という感覚だとされる¹⁵⁾。高垣は、その後、様々な立場・考え方から「自己肯定感」という言葉が使われるようになる中で、自らが提唱する「自分が自分であって大丈夫」という「自己肯定感」を「赦し」、「共感」の自己肯定感とよび、部分的な能力・特性によって自己を肯定し、他者との比較により「有能」「できる」という意味で用いられる自己肯定感を「評価」「競争」的な自己肯定感とし、区別して用いるようになった¹⁶⁾。後者は、自己効力感と類似している。

自己肯定感の意味・構造については、その後、近藤卓¹⁷⁾、楠凡之¹⁸⁾、赤木和重¹⁹⁾らによって諸説が述べられてきた。近藤は、高垣の主唱する「自己肯定感」を「基本的自尊感情」、「自己効力感（「評価」「競争」的自己肯定感）」を「社会的自尊感情」という概念で表現

した。楠は、「自己肯定感」を「自己信頼感」、「自己効力感」の二面から把握した。ここで言う「自己信頼感」は、高垣の「自己肯定感」に近い。赤木は、高垣と同様の把握をした。

自己効力感の解釈にも違いがあり、主として勤勉・労力と結びついた領域を意識した捉え方や集団内の自治・労働に関わる領域を意識した捉え方がある。また、他者との比較による評価に基づいた捉え方、過去の自分との比較に基いた捉え方、集団内に生まれる共感に基いた捉え方など多様である。

以上のように解釈の違いはあるものの、提唱者高垣の論を土台に諸氏の論を整理すれば、二つの概念は、自己肯定感の基盤の上に自己効力感が存在するという構造であると考えられる。それを踏まえ、高垣らの論を基に実践分析の視点をまとめると、表1のように考えられる²⁰⁾。本稿では、表1の視点から実践分析を進めていくこととする。

渡辺実践については、湯浅恭正²¹⁾、黒谷和志²²⁾、福田敦志²³⁾の研究がある。湯浅は、渡辺実践について、学習に参加しにくい子の自己発見の過程に他者が介入する場を丁寧に時間をかけてつくる視点が貫かれている点、出会い、繋がる生活の必然性を生み出している点に着目し、学習の共同化を教室の内外で子どもの生活の必然性の中に紡ぐ知の意義を示唆していると捉えている。黒谷は、「異質な集団で交流する」能力の形成と不可分なものとした授業が構想されている点、リテラシー形成を通して学習者が生活現実を「現実化」するように構想されている点に着目している。福田は、「学習の共同化」において言葉の果たす役割の大きさを指摘し、言葉を介して学ぶ対象となる世界に参加させていくとともに、自分のことや共に学んでいる友だちのことがわかるよう構想されている点に着目している。いずれも渡辺実践の重要な要素であるが、実践の柱の一つである自己肯定感の育ちに関する記述はない。本稿では、それらの研究の成果を足掛かりに渡辺実践の中での自己肯定感形成の過程を分析したい。

なお、ここでは、渡辺が2年間高学年を担当した際に綴った実践記録「思春期の旅立ちと算数」²⁴⁾「生きること学ぶこと—いま、思春期へ旅立ちのとき」²⁵⁾を中心に検討を進めていく。

表1 実践分析の視点

自己肯定感の高まりを捉える視点	1 「他者信頼」の高まり	ありのままに感じることを表現し訴えても受け止めてもらえる（基本的信頼感の高まり）。
	2 「自己信頼」の高まり	「他者信頼」の裏返しとして、他者に受け止めてもらえるに値する自分の価値への信頼の高まりが生まれる。
	3 「共有体験」の中での肯定的な情動の積み重ね	「他者信頼」「自己信頼」をともに高めていく要の視点。「共有体験」の中での感動、発見、他者との心の響き合い等の積み重ねが「他者信頼」「自己信頼」を生む。
	4 「共有体験」と結びついた自己効力感の高まり	自己効力感が「共有体験」と結びついて伸びていく場合、それにけん引される形で自己肯定感も高まっていく。
自己肯定感を膨らます方法	1 子どもと教師の「基本的信頼感」をつくる	1 子どもたち一人ひとりに応じたアプローチの仕方をする。 2 子どもの気持ちを「聴き取る」ことに力を注ぐ。
	2 集団に豊かな「共有体験」をつくり出す	1 授業も含めてその共有体験を通して、失敗しても大丈夫という包容力のある関係づくりをすすめる。 2 子どもたちが思いを表出できる関係性をつくる。 3 小さな成功体験、達成体験を集団の中、一人ひとりの中に数多く積み重ね、それを集団の中でたたえ合う。 4 「共有体験」の「質」を高めていく。 5 個々の自己肯定感の育ちに応じた働きかけを行う。

III 学びの主体の成長と自己肯定感の形成

——渡辺実践が育てる自己肯定感

1 「まんざらでもない自分」の発見

——やる気の「発酵」の中で育つもの

渡辺によると、子どもたちは、学びの中で4つの宝を発見するとされる。「算数の新しい世界」「友だちの新しい姿」「まんざらでもない自分」そして「自らの中に育つ意欲」である²⁶⁾。これは、佐藤らの学び論の中で強調される「世界」「他者」「自己」との対話という三位一体の学習と類似しているが、渡辺の学び論の中で特筆されるのは、この意欲であり、その捉え方である。渡辺は、学びの中で、子どもの内面から高まる意欲、やる気を重視する。そして、子どもたちは、それを原動力とした学びの中で、内面的な成長課題「まんざらでもない自分」の発見をしていく。この過程を渡辺はやる気の「発酵」と表現している。

いくつかの事例をもとにその概念を分析したい。

(事例1) 「じぶんのふでばこがすき」²⁷⁾

浜君は、低学年の頃頭の大手術をし、片目は義眼、毎日薬を投与して生活している。だから、学習は遅れがちでほとんど授業中黙っている子である。宿題もやってこない。

その彼に宏が嫌味たっぷりに大声で言った。「いいよな、お前は。宿題やってこなくていいんだからな。下を向いて俯いてしまった浜君に、「浜君だって、本当は勉強したいんだよね。でも、よくわからないんだよね。みんなと違う勉強だけどやってみるかい。」と渡辺がすすめると、「うん」と頷き、その目から大粒の涙がこぼれてきた。周りから「がんばれよ」と声援が出た。

「計算カルテ」の小数から勉強を進めた。学校で説明して、家でやり、母親が採点するという方法で、母親と渡辺と浜君の3人でカルテに取り組んだ。

ぼくはびょうきをしていてペンキようがおくれているので、けいさんカルテというのをやっています。やっと1さつがおわかりました。(しょうすうカルテ3ねん～5ねん)です。いま2さつめのぶんすうをはじめました。たいへんだけれどやんなきゃペンキようがおいつかないのががんばってやっています。これからがんばってやっていきたいです。いまは、たのしくなってきたのでどんどんつづけたい。

毎日頑張る彼の姿は他の子たちを刺激した。彼の日記と頑張りを学級通信で紹介すると、同じように学習につまづきを抱えていた松治や「算数はあきらめた」と言っていためぐみたちも「かけ算」「分数」のカルテをやりたいと申し出てきた。

このごろふしぎです。なんだかわからないけどふでばこをさわっています。ペンキようがおわたのつくえのうえにあるふでばこをさわっています。じぶんのふでばこがなんだかすきです。なんでだろう。

仲間の頑張りを見て、浜君は頑張りを続けた。この後、浜君は、母親の励ましの一筆をもらい、さらに頑張るようになり、卒業間際まで学習ノートを書いた。

かぞくやみんなのおかげでいろいろとできるようになりました。きょうのおかあさんのはなし(卒業間際に「いのちの学習」で6年生全員に息子の病気のこと、どんな思いで家族は向き合ってきたかなど話された)をきいて、おとうさんやおかあさんがこんなにかんがえていたなんてしりませんでした。びょうきはしゅじゅつでなりました。みんなといっしょにペンキようできてうれしいです。まだできないけどこれからがんばります。中学校にいったらがんばります。

渡辺は、浜君の事件について、「彼のその時を待っていた」と述べている。それまで渡辺が声をかけても授業後の課外授業にも参加せず帰ってしまっていた浜

君には、この事件が大切なきっかけとなっていった。「どうせできないや」「オレはバカだから」と学習以前にあきらめているように見えた子も、本当は「もっとわかりたい」と願っている。しかし、渡辺によると、本人の中に「勉強したい」「わかりたい」という気持ちが育ってこないと、学習することと自分で主体的に生活していくことが結びつかないままになってしまう、とされる。ここには、「子どもを発達させるのは、子どもを内側からつき動かす力であり、発達の主体は子どもである」という渡辺の基本的な視座がある。

「本当は勉強したいんだよね。でも、よくわからないんだよね。」と彼の心の内を代弁・肯定し、彼が頷いた時「わかりたい」という気持ちが形となっていく。自分を受け止めてくれる仲間や大人の励ましを支えに、浜君は自らの力で一步を踏み出したわけである。「たのしくなってきたのでどんどんつづけたい」「じぶんのふでばこがなんだかすき」「みんなといっしょにペンキようできてうれしい」「まだできないけどこれからがんばります」という気持ちが高まってくる。いろいろな人の励ましの中に今の自分があるという思い、その中で大変だけれどがんばれる自分がいるという自覚、これが渡辺の言う「まんざらでもない自分」の発見である。まだできないところがいろいろあるけど、それでもがんばっている自分がいいという「自己肯定感」の育ちであると考えられる。

(事例2) 意見が言えるようになった自分の発見²⁸⁾

目に見えないつかみにくい量である速度では、土台量を時間にするのか、仕事量(または距離)にするのかで問題となった。「書き写し大会をやって誰が速いかを比べよう」と始めたとき一字当たり何秒かかったのかを求めるのか、一秒あたり何文字かけたのかを求めるのかで、子どもたちは迷った。半分以上の子が意見を述べたが、結論は出ないまま。その日の感想には「納得するまで自分で考えてみよう」という内容が多く書かれていた。

普段あまり発言しない陽子が、授業後も何人かが黒板の前で考えを出し合っているところに近づいてきて、「私ちょっと考えたんだけど、社会科見学のN自動車で、一台つくるのにかかる時間じゃなくて、一日何台つくるかということがあったでしょ。あれで考えるといいかなって思う。皆は、速い子って何秒で50メートル走るかっていつてるけど。」と自信なさそうに言った。「うん、いい考えだよ。皆が今混乱していることをすっきりさせるのに、是非その事、明日発言してみて。」と渡辺は励ました。

翌日は、「？」(迷っている)4人、「横山式」(1秒あたり何字)12人、「大宿式」(1字あたり何秒)19人というところから始まった。次々に意見を言う子どもたちを見

て、陽子はおずおずと手を挙げ、「あの社会科見学のことを思い出すと、M製菓では1個のチョコを作るのに何日かかるかっていうんじゃないかって、1日に何個作れたかって言ってたでしょ。1日って時間だから横山式の1秒あたり何文字という式がいいと思う。」と発言した。「うん、うん」と頷きながら聞いていた子たちが、次々に「わかった。」と発言。「今、聞いていて？から横山式にかわる」の声。大宿も、「みんなの聞いていて、速度を求めるのは、1秒あたり何字というのがわかったから横山式にかわる。」と言って、二日間持ち越しの「土台量を何にするのか」に決着がついた。

きょうのでとてもよくわかった。僕は、大宿式だったんだけど、先生が前のことをおもいだして考えなさいと言ったのもしかすると横山式かなと最後の方思っていたけどやっぱりぼくは大宿式だとずっと思っていた。いがいやいがい、結局横山式だった。すこし、大宿式に自信があったのに横山式だったのでびっくりした。今日は小林さん（陽子）の意見でわかった。

おもしろかった。わたしは、平均や単位あたり量で一番楽しかったのは実際にあることを問題にしたことです。電気・水道の使用量や、物の値段の高い・安いなど、いろんなところに役立つと思いました。そして、皆で納得するまで意見を言い合ったことです。でも、一番くやしかったのは、一つも自分式が考えられなかったことです。(略)

一つ目の感想からは子どもたちの納得までの過程がよくわかり、二つ目の「一つも自分式が考えられなかった」くやしさをにじませた文章からは、自分の頭で納得するまで考えたいという思いがよく伝わってくる。

(陽子の感想) 私は、今まで四年間教科書をならってきました。わからなくてもわかったふりをして、家で親に「これどうやるの。」と聞いていました。だけど楽しいキャラクター入りで勉強するので算数が大すぎです。(中略) 一番楽しかったのはみんなで意見を出し合うことです。4年まではよくわからなくて4,5人しか手を挙げなかったけど5年生になって、よくわかり、手をあげて皆で意見を言い合って勉強するのが楽しかったです。(略)

ここで生まれている陽子さんの自信は、「まわりの友だちの力があるから自分は楽しい」といった、関係性のなかに「開かれた自信」²⁹⁾である。「自分だけががんばればできる」とか「自分だけよければいい」という「閉じた自信」ではない。また、「目標に向かって苦しい努力を続けることができる」といったようなものでもない。渡辺は、「子どものやる気が子ども自身を伸ばすのであれば、そのやる気が内に『発酵するま

で待つ』ことも重要なことではないか」「こうして育つやる気は、お互いを結び励ますことになっていくのだと思う」と指摘している。言い換えるならば、「開かれたやる気」である。「開かれた自信」は「開かれたやる気」を生む。

前述の浜君の場合も、彼のやる気は、クラスの仲間や母親の中において育っている。そして、彼のやる気がまわり子どもたちに伝わり、彼らのやる気を育てている。陽子さんのやる気は、まわりの子たちの学び合う楽しさの中で育っている。そこで、おずおずと自分の意見を発表できた自分と、それに対するみんなの反応が学ぶ楽しさをさらに高めている。そして、その中で意見が言えるようになった「まんざらでもない自分」を発見している。

以上の点から「まんざらでもない自分」という概念を整理したい。「まんざらでもない自分」とは、「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感に「今の自分がいい」「おれってやるじゃん!」という自己効力感が結びついたような概念と考えられる。渡辺は、「ダメなところもあるけれどそれでも頑張っている自分」「大変だけどがんばれる自分」「手は上げられなかったけど自分で考えが持ててうれしかった自分」「おずおずと自分の意見を発表できた自分」「みんなと意見を出し合い楽しめた自分」という捉え方で「まんざらでもない自分」を表現している。高垣の自己肯定感「ダメな自分でもいいじゃないか」という点に力点があるわけであるが、「まんざらでもない自分」という概念には、それに加えて「楽しさ」「やる気」「意欲」といったニュアンスのものが付け加わってくるように考えられる。

2 「安心の居場所」は自己肯定感の土台

——言葉・身体表現・交流が「安心」をつくる

授業でこの「まんざらでもない自分」を子どもたちが発見していく土台になるのは、渡辺によると、「安心の居場所」としての教室であり、安心して間違えることができる関係、ありのままの自分でいられる場である。渡辺は、「討論」ができる教室は、子どもたちの「安心」の関係が前提である、と言う。それは「安心の居場所としての教室を創ること」であり、「自己肯定感が育つ教室を創ること」であり、「共感的に聴いてくれる仲間」づくりである³⁰⁾。つまり、基本的信頼感をもとに安心して自己表出のできる学級であると言える。

渡辺が教職を去る年に渡辺学級を参観した教育学者

の福田敦志は、渡辺学級の子どもたちの一日を「まさに『言葉にあふれている』と表現するにふさわしい時空間」「互いの言葉が出会い、ぶつかり合い、響き合う時空間」が成立していたと表現している。福田によれば、それは、自らの言葉を届けたい相手をはっきり自覚した上での語りかけであり、その呼びかけに応えようと耳を澄ませる学級集団に支えられたものであるとされる。つまり、クラスの中に呼びかけと応答の関係が成立している。そして、そこで語られる言葉は、自分の思いや感情が表現されたものにとどまらない。教室で飼育しているカマキリがバッタを食べている場面での子どもたちと渡辺の、子どもたち同士の応答を目にした福田は、科学的認識に支えられた、あるいは、それに近づこうとする言葉が意識的に交わされもしていると指摘している。学級を参観した際の福田の驚きは、『シネ』『キモイ』等の動詞の命令形や形容詞の一言しか言葉を発することのできない子どもたちの存在が数多く報告される状況とは隔世の感を呈していた」という言葉によく表れている。

また、渡辺学級の授業を参観した福田は、その中で「他者の考えや意見を『否定』する発言が飛び交う」討論場面にも驚いている。そこでは、自分たちの考えを出し合った後の討論の最初の発言が「〇〇さんの考えはおかしい」といきなり相手の考えを否定するものだった。そして、「おかしい」「ダメだ」と言われた意見を出した子どもがその発言によっても授業から『降りていく』ことなく、自分の考えの正当性を主張したり、間違いを認めて意見を変えたりしていく姿に感心している³¹⁾。

その土台は、学級にたっぷりと施された安心感と信頼感であろう。だからこそ、友だちを否定することも平気であるし、否定されても降りていかないと考えられる。こうしたクラスにするために、渡辺はどのような手立てをしているのか考えてみたい。

渡辺学級では、学年に関わらず朝から言葉の交流が大事にされる。4月のパフォーマンスを入れた自己紹介（得意技の実演など）、私の宝物（大好きな玩具、赤ちゃんの時から使っているタオル、ゲームやコレクションのカードなど）と進み、自由な発表（大好きなもの・こと、疑問や発見、うれしかったこと、悲しかったことなど）へと続いていく。無理強いはないが、友だちの発表を聞く中で「1か月も経たないうちに必ず全員が発表している」という。子どもたちは安心の場ができれば語り出したくなるのであろう。

こうした生活と興味の交流の場である「朝の発表」は、子どもたちが共感して聴いてくれるクラスの仲間、自分で選んで決めた内容を言葉で語ったり、書いたりして発信する場として、渡辺がとても大切にしているひと時である。詳細については後述するが、こうした「朝の発表」は、高学年の場合は、教科学習から広がり深まったものがたくさん報告されている³²⁾。

他にも、学級通信、日記、授業日記、教科学習からの調べをもとに「絵本」制作・発表、レポートや問題づくりの発表、詩の発表会、劇遊びと、クラスの日常にたえず言葉の表現・発表の場があふれている³³⁾。

「安心した居場所」を土台に進められていくのが「自主的な活動の場づくり」であり、「外に向かった活動」である。安心の中で仲間とともに挑戦していく活動である。手作りのプレゼントや親や家の人も登場する「誕生会づくり」。折り紙やダンス、飼育・栽培、新聞づくりなど、やりたいことができると「学級内クラブ」をつくり、クラスに提案し自主的な集団活動を行う。クラスにもめ事が起きたり、活動が停滞したりすれば、「提案ボード」に書いて自分たちで話し合い、「言葉にして」考え合っていく³⁴⁾。この「外に向かった活動」が後に触れる教室から飛び出す学びや探検活動に結び付いていくことになる。

こうした「言葉の表現・交流」とともに、「身体の表現・交流」も大事にされる。渡辺学級では、4月の初日から「遊び」に取り組んでいる。そして、授業中に騒ぐ子がいると、授業前に鬼遊びをやり、ひと汗かいてから授業に向かう。遊び同様に、様々な表現活動にも取り組む。以下の事例は、このクラスが渡辺が魅せられた「みかぐら」に取り組んだ時の様子である。

(事例3) リズムに魅せられる体——「みかぐら」の自信³⁵⁾

(略) 学年で練習を重ねるたびに「みかぐら」は子どもたちの心をとらえていった。給食の準備中、「体育館でたいこをたたくから、踊りたい人は来て踊っていいよ」と言うとき当番以外全員来た。授業中は「家庭学習をやってこない」「忘れ物が多い」と、手を挙げることもなくじっと座っていためぐみも動き出した。9人兄弟のまん中で上の兄二人、下の妹も怠学気味でほとんど学校に登校できてない中、家事を手伝い、地域のソフトボールチームで生き生きと活躍していたのに、学校では殻に閉じこもるように生活していためぐみが男子たちに教えられながら体育館で踊っていた。「二組の小川さん(めぐみ)、目線もきりっとして、いい踊りだね」民舞の得意な堤先生に声をかけられ、めぐみは自信を持って踊りに打ち込んでいった。

めぐみさんは、事例1でも浜君のがんばる姿に共感し、前向きに自主学習に取り組むようになった子だが、ここでは、身体を使った表現・交流が彼女の「まんざらでもない自分」づくりの土台をつくっている。

このように、渡辺学級では、言葉の表現・交流や身体表現・交流が学びの活動と相互に循環しながら子どもたちの自分発見を支えて、どの子にとっても「安心の居場所」をつくっていると見える。それが自己肯定感育成の土台となっている。

3 「学びのバイパス」をつくる子どもたち ——学びの主人公へ

「学びのバイパス」というキーワードは、渡辺の授業実践の真髄を表す言葉である。「学びのバイパスを拓く」とは、子どもたちが「科学の系統性」の「かべ」にぶつかったとき、自分自身でバイパスつまり自分なりの解き方を生み出し、学んだものを自分のものにしていくことである。以下の事例は、この学級の子どもたちが討論の中でクラスみんなの手による「学びのバイパス」をつくり上げていった実践である。

(事例4) クラスみんなの「学びのバイパス」を³⁶⁾

5年生の「小数÷小数」の単元。計算方法を考える場面。先取り学習をしている子、「わからないからあきらめた」「めんどくせえ、やりたくねえ」という子どもたちが混在している。

〈課題〉「7.2Lの水を3.6m²の花壇に同じようにまくと、1m²あたり何Lの水をまいたことになりますか」

〈方法〉

- ① 「実感」が持てる具体物……手作りのミニチュア花壇を使い、整数÷整数、小数÷整数を復習
- ② 本時の課題……初めに水槽図から答えも導き出して、その後計算を考えた

〈発言〉

- ① 大作くん 水槽図を使ったやり方「3.6m²は36等分すると、0.1m²。7.2Lを36等分すれば、0.1m²分が出る。それを10倍して、1m²あたりの水の量を求める。
- ② 美代子さん 7.2も3.6も10倍して、72÷36として計算。(塾で先取り学習)
- ③ 武子さん 小数点移動をせず、最初は小数点を考えないで計算し、最後に商の2の後ろに小数点をつける。
- ④ 「途中までできたけど……」

〈討論〉

(「かったるい」が口癖の直人君)「何で10倍したわり算と、小数のわり算の答えが同じなわけ? 説明してよ」(美代子さんは答えられず、ここから質問、意見替えが続出)初めは①に支持が集中、その後③に移り始める。

(ノートに落書きをしていた力也君が突然前に出てきて水槽図を使って)①と③をノによって統合する方法を説明。全員の体が力也君の声を聴いていた。

〈結果〉

「そういう事か!」と子どもたちの中に納得が生まれた。教科書にもない「小数点移動の意味とやり方」の発見となった。次時「あまりのあるわり算」では、わられる数の小数点を移動しないので、混乱がなかった。

「わたしは、最初大作式でした。だんだん説明を聞いていると武子式の方があっていて思ってきた。直人が『何かしるしをつければ』と言った時、なるほどと思った。力也が『商の小数点をずらせばいい』と言った。私も何かいい方法はないかと思ってひらめいたんだけど、手はあげなかった。なぜかという、私はわり算の答えの言い方(「商」のことです)をわすれてしまったからです。今日はいろんな筆算のしかたを見て、説明してもらってこんなふうを考えるんだと思いました。自分で考えが持てうれしかった。」(「算数をあきらめた」と言っていためぐみさん)

事例4は、渡辺実践の典型である。渡辺の授業は、子どものわからなさ・疑問・まちがいを起点として、具体物・半具体物を使い体感・実感をもとにした討論をし、全員の「腑に落ちる納得」をゴールにしたものである。授業の軸は「討論」である。「討論」の中で、子どもたちは前述の「4つの宝」(算数の新しい世界、まんざらでもない自分、友だちの新しい姿、自らの中に育つ意欲)を発見していくのだと言う。

この事例の中の重要な点は、第一に、討論の中で、みんなが納得できる「.」と「ノ」を使った自分たちの「学びのバイパス」をみんなで作った点である。みんなが「腑に落ちる納得」をし、教科書以上のものを編み出したという自信が生まれた。「ノ」を使った「小数点移動」と「小数点を消さずに残す」という「学びのバイパス」は、1つの筆算の中に考え方を全部折り込むことができる。また、計算の説明通りに式を表現できることが聞いている側には理解しやすい。

第二に、発言した子だけでなく、黙って聞いていた子たちも、討論に夢中になり、問題の当事者として必死で考えていたということである。つまり、討論に積極的に参加した大作くんや力也くんや武子さんたちばかりではなく、授業日記で取り上げられているめぐみさんのように発言できなかった子たちみんなに「学びのバイパス」が実感でき、「腑に落ちる納得」と自信が生まれたということである。めぐみさんは、事例1・2で登場した子である。ここでは、彼女は、大作

式→武子式→直人式→力也式と変わっていった自分の思考の経過と、その中で、うまく表現できなかったけれども、いい方法が「ひらめいた」、「自分で考えが持ててうれしかった」と新しい自分発見と喜びを感じている。学びの過程で得た「他者発見」と共感、討論にノッてその中で新たな考えが閃く自分への嬉しい気持ち、筆算への新しい学びの発見が言葉の端々に表れている。この授業では、クラスみんなが学びに「本気に」なり、みんなに「まんざらでもない自分」の発見、自己肯定感の育ちが見られたと考えられる。

第三に、論点が教科書的な「やり方」理解と半具体物（水槽図）を使った具体性のある子どもたちの生活からの理解との対決であった点である。教科書的なやり方は筆算の方法を語るだけで子どもたちの世界では説得力がない。逆に、既習の水槽図の中の具体的な目に見える数量は説得力があり、実感が生まれる。その意味で学びの本質につながる論争である。具体物・半具体物を教具に取り入れ、それを道具にして操作しながら自分の論を立て発表するというのが、渡辺の討論の授業の定番であるが、実感を基にする討論は子どもたちを引きこみ「本気」にする。「具体物」は、子どもにも実感や驚きを生み、「半具体物」は、考える際の一つの「共通尺度」を作る。前者は、「分数」であればケーキを包丁で切ることであったり、「比例」であれば点滴や線香の実験であったり、各自が家から持ってくるジューサーであったりする。ここでは、「整数÷整数」や「小数÷整数」ではミニチュア花壇が子どもたちの理解に有効であったし、「小数÷小数」では水槽図が討論の舞台であり手段であった。算数が子どもたちの生活に降りてくる。そうしたやり方は、無意識のうちに子どもたちを本当の「学びの主人公」に変えていく。その中で討論だからこそ、みんなの納得と自己肯定感形成につながっていったと言える。

第四に、一つの論が討論の中で新しい工夫で補強され、さらに納得できるものに発展していったことである。しかも、普段やり方だけにこだわり本質的な部分に関心のない子や他ごとをやっているような子がここでは重要な役割を果たしている。討論の中で自立した学びが生まれてきていると言える。ここで登場する直人君は、4月からクラスのトラブルには必ず顔を出す男子の中心人物だが、この授業で算数の面白さを知り、以来授業に積極的に取り組むようになる。

第五に、その自分たちで発見した解き方が次の単元理解のもとになっていった点である。自分たちのバイ

パスで解くと、「あまりのあるわり算」のあまりの位取りの間違いがほとんどないという結果が生まれたのである。つまり、子どもたちの「学びのバイパス」のほうが、彼らにとっては「系統的」であったわけである。

第六には、討論で生まれたものとともに、この過程に大きな「学び」があるという点である。この過程の「あでもない、こうでもない」という集団の思考のストーリーが「学び」であり、次の「学び」に生きてくるのだということである。この「学び」のストーリーが「綴る」ことによってより深く再現され、そこに自分の感動や思いが加えられることでドラマとなる。それが担任の手で学級通信となりメッセージが加わり、再び翌朝子どものもとに届き、みんなで読み次の意欲となる。つまり、「学び」の循環のストーリーである。ここでの「綴る」ことは、討論の一回性を強い情動をもって再現する作業であると言える。

このように、子どもたちが自分たちで見つけた「学びのバイパス」は、それを綴り学び直す中で、そのストーリーとともに「宝」のように大切に子どもたちの頭・身体に刻みこまれていく。たとえば、前述の「速さ」の学習のときのことを後に思い出し渡辺に便りを送った百合子さんによると、中学で「密度」の学習をして、どっちをどっちで割るのかわからなかったりした時に、あとき「えりちゃんが言った言葉」を思い出したり、「あれは横山式だとか白鳥式だとか」を思い出すのだと言う。そして、「公式を覚えるよりも、今でも意味を考えることを大切にしている」と言う³⁷⁾。つまり、「〇〇式」「△〇式」をめぐる討論が高揚するのも、学びが印象深く綴られるのも、そこに日ごろから間近で触れ合う友だちが登場するからである。討論の中での一つひとつの論は、友だちの固有名詞がついた〇〇さんの論であり△〇さんの論である。〇〇さんの顔や声が「綴り」の中で文章に再現される中で、そこに「友だち発見」をするからこそ、強い情動を持って学びの再現が行われ、何年たっても、その場面とそこで学んだことが鮮烈に体に焼き付いているのである。そして、その学びに「本気で」参加した自分を肯定する思いも併せて、鮮烈な記憶につながっているのだと考えられる。

こうした「綴る」活動について、渡辺は、以下のように指摘している。「子どもたちのまとめの感想を読みながら、特に思春期を前にした高学年の子どもたちにとって『学びを書き綴る』事の意味を考えさせられたのです。『書き綴る』ことで、結果ではなくプロセ

スに自ら目を向け考えを深めていた子どもたちです。書き綴りながら『友だち発見』や『自分発見』をしている姿がそこにあったのです。(中略) 一人ひとりが主人公になる学びを子どもたちと一緒に創ることと、学びの過程を書き綴り、読みあうことは表裏一体ではないかと考えています³⁸⁾。

このように「学びを綴る」という活動は、渡辺学級の「言葉の表現・交流」の活動の大事な一環であると同時に、学びの大事な構成部分である。その「綴り」の活動の重要性を物語っている事例を一つ挙げる。

(事例5) 「学びを綴る」——授業は二度学ぶ³⁹⁾

2枚を3人に分けるのに1/3が出てきて何で1/3になるのかわからなかった。

山本さんとかが説明したけど何が何だかわからなかった。私は初めに1人だったから、みんな何で2/6と思っているのかと思って聞いていた。「2枚に対してだから……」とずっと考えているうちに伊部君が『6/6は1枚だけど、ここにパンは2枚あるから変だと思う。3人で分けると1人は2/6で約分して1/3だと思うけど、パンが2枚だから変だ』と言ったのを聞いて「そうだ、6/6は1枚なんだからそれが2枚あるから……」と考えていて私はノートに図を描いて「6/6は1枚。そうすると……」2/6はこの大きにならなくて、こうなるんだ！ だから「2/6だって、1/3だって、違うよー。」と、思っておもいきって発言したけどよくわかってくれなかったけど、まあいざれわかってくれるかなと思った。

でも、私がちがっているのかもーとも思ったけど、まだ他の人の話を聞いて考えようと思った。そして、話を聞いていたら、2/3でいいよということを聞いてほっとした。きちんとしてふるえたけど言えてよかったと思った。みんなが私の2/3(の考え)に移ってきた。でも、わけを言うのを聞いていたら「小川君のでわかった」とか「杉山さんのとかの話聞いたからわかった」とか言っていたからがっかりした。けど私の説明がいけなかったんだよなと思った。結局2/3に決定した。まあこれでいいんだよねと私のがあったので安心しました。

本物のパン2枚と包丁を教室に持ち込んで実際に3等分して始めた授業である。この授業日記は、たった一人で2/3と主張した未来さんのものである。考え方や心の動き、迷い・不安・確信をそのまま綴っている。「書きたくてたまらない」という思いの強さがよくわかる。正解かどうか以上に自分の説明でみんなの考えが変わらなかったこと、きちんと伝わらなかったことががっかりしているが、「自分のバイパス」を伝えたいという強い思いが伝わってくる。

渡辺によれば、「学びを綴る」ことの意味は以下の

4点だとされる。

- ① 「書きたくてたまらない」思いを表現する
- ② 学びの過程を書きながら二度学ぶことになる
- ③ 「安心して間違える」仲間がいて「友だち発見」「自分発見」をする
- ④ 「間違いのお陰で討論が深まり、納得ができた」という実感が持てる⁴⁰⁾

「書きたくてたまらなくなる」学びが子どもを綴らせる。そうした「綴り」が生き生きとした学びの過程と子どもの思いを再現させる。実感と討論の学びをくり納得が生まれる過程を綴る中で、子どもは学びの主体として育っていくと考えられる。「まんざらでもない自分」に手ごたえと喜びを感じ、次の学びに向かっていくのだと言える。

さて、各自の「学びのバイパス」と循環性をもった学びのストーリーがいつそう発展し、子どもたちの自立した学びが生まれてくるのが次の事例である。

(事例6) 教室から飛び出す学び⁴¹⁾

5年生の「体積」の学習直後の「朝の発表」である。「昨日、算数の宿題で自分の家の風呂にどれだけの水が入るのかを調べたのですが、牛乳パックだと何本なのかなあって調べていたら、おかしなことに気がつきました。1L入りの牛乳パックは1000cm³ありません。私たちはだまされているんです。」(舞さん)

縦・横・高さを測ると7×7×19.6cm。確かに960.4cm³しかない。子どもたちがざわめいていると、剛くんが「本当にだまされているのかどうかは、水を入れて確かめてから言った方がいい」と言い出したので、早速、1L升1杯分の水を入れると……入った！ 上に1cmほど空けて。

「えーっ！ 本当だ。ちゃんと真ん中が水の重みでふくらんでいる！ 1000cm³無いのに、1000cm³入るんだ！」(舞さん)「どうしてこの大きさにしたのか調べてみたい！」(華さん) 友だちの発表が華さんの興味、関心に火をつけ、新たな「問い」を引き出した。舞さんと華さんはパックを製造している製紙会社に手紙を出して、この大きさに決定した歴史的経過を調べ「朝の発表」で発表した。「ちゃんと計算してこの大きさに決定したっていうから、人間の知恵ってすごい!!」(2人)

渡辺学級では、このようなクラスをダイナミックに「挑戦」に向けていく「探検活動」が各教科で生まれている。上記の牛乳パックの実践のように、「探検活動」では体験・実感を通して子どもたちが「なぜ？ どうして？」と問いを広げて「ヒト・モノ・コト」と出会うことが重視されている。その中で「観察すること、分類・総合すること、問いを出すこと、驚きを語

ること」を活動の中心に据えている⁴²⁾。例えば、社会の「米探検」では、「米の銘柄や産地によって値段が違うのはなぜ?」「有機米・特別栽培米って何?」というように、授業の中で次々に生まれてくる疑問を解決しに、早速みんな地域の米屋・スーパー・JAに出かけていった。そこから活動は一気に広がり、岩手県の農協やお米のおいしい新潟県の地方气象台に手紙を書くなどする中で、新しい出会いが生まれていった⁴³⁾。

こうした活動が興味・関心を広げ、学びの世界を広く豊かにするとともに、新たに生まれた問いを解決するために、外の世界へという思いを育てていったと考えられる。このように人に聞き出たり外に調査に行ったりする活動は、自己肯定感の育ちがなければ生まれてこないと考えられる⁴⁴⁾。この活動は、子どもたちを学びの主体として自分たちが動く学びへと向かわせている。その中では、自己肯定感とともに「自分ができる」という自己効力感が高まってきていると言える。

また、このようなグループで実験したり調査したりする活動は、次の事例のように、友だちとの交流が少なかった子にもいきっかけをつくることにもなる。「比例探しはとてもおもしろかった。あまりいっしょにやったことがない人とも実験したからだ。初めはきんちょうしていたのにやっていくうちにどんどんとけこめてとても楽しかった。実験によって人は変わって明日香さんとは2つやったけど明るい人だなと思った。(綾)⁴⁵⁾これは、友だちがあまりいなかったけれど、ジュース実験の仲間に入って、休み時間も一緒に遊べるようになった子の文章である。自分たちで動いて体を使った学びの中では、このような友だちとの新たな「出会い」が生まれる。学びの中の「友だち発見」が自分の生活と自分を変えていく過程である。

4 「安心の居場所」は挑戦の起点

——仲間の力が一人を伸ばす

このように、渡辺学級では、「安心の居場所」となってきた教室を基盤に、みんなに自己肯定感が育ち、まちがえても腑に落ちる納得をめざして自分のバイパスを拓いたり、新たな問いに挑戦したりする学びを重ねていく。しかし、高学年では、漢字学習のように厳しい積み上げを要求される学びも出てくる。

次の事例は、基本的な漢字が習得できていない子が、仲間との取り組みで「やればできる」という自信(自己効力感)を身に付けていく様子が記録されている。

(事例7) 仲間の励ましの中で⁴⁶⁾

6年生の2学期も終わりのころ、「比で学ぶお料理教室」と題して、比の学習に入った。(略)美紀と陽子は、一日の授業を振り返りながら復習をしていた。そこには、自分の考えの他、その日出た他の子たちの考えが書き込まれ、「月曜日はどうなるのか」と期待を持って授業に臨む姿があった。

陽子は、自分の学習への姿勢を前向きにしたばかりではなく、隣席の松治の学習へも援助の手をさしのべていた。毎週取り組んでいた漢字テスト、松治は家で勉強しないこともあってほとんど書けない。その松治に十問の課題を「毎日一つずつ覚えれば大丈夫だよ。松ちゃん、明日までにこの字を覚えてくるといいよ。」と毎日一字ずつマスターするやり方を丁寧に教えていた。松治は、それから毎日一字ずつ増やしながら覚え、テストの当日は、朝から班の皆で練習を始めた。

そして、松治はとうとう漢字テストで百点をとった。いつもほとんど漢字が書けず、「オレはバカだから」と諦めていた松治のその日の紅潮した顔には「オレはできる」「やればできる」「仲間に励まされればできる」と自信にも似た輝きがあった。

松治くんは、事例1にも登場した、勉強にはかべのある子である。事例1では、浜くんのがんばりに影響を受け、小数の勉強に取り組んでいた。陽子さんは、事例2に登場した、速さの勉強ですっかり自信をつけた子である。一日一字ずつという無理のない量の漢字を「大丈夫だよ」と寄り添って丁寧に教えた。班全員の勉強会もやり、「みんなで」と励ました。

松治くんは、毎日一字ずつクリアしていく中で「やればできる」感=成功体験による自信と、「班のみんなといっしょならできる」感=仲間への信頼感から生まれる自信を身に付けていったと考えられる。「やれる!」というやる気と、「寄り添ってくれる仲間の期待に応えよう」というやる気である。これも、開かれた自信、開かれたやる気である。陽子さんは、一日一日変わる松治くんを見て、自分もさらにやる気を高め前向きに取り組んだのではないか。二人は「まんざらでもない自分」「まんざらでもない自分たち」を実感していたように見受けられる。

ここでは、事例1の浜くんの姿などから、子どもたちは既に渡辺の問題に対するスタンス、考え方を理解し身に付けていると言える。渡辺の後姿を見ながら自立した集団に近づいていると言える。

こうした不得意なことへの「挑戦」も、先の「教室を飛び出す算数」のような「挑戦」も、教室の中の「安心感」の上に立って生まれてくる。できないこと

をバカにするのでなく、励ましややり方を教え一緒に寄り添ってくれる集団の存在、「？」と思ったことをどんどん調べその結果を話すと大いに反応してくれる集団の存在が、「まんざらでもない自分」を掴むことにつながる。「友だち発見」が「自分発見」を生み、自己肯定感の土台の上に「やってやろう」という「挑戦」の「自己効力感」を高めていくことになる。

IV 総合考察——学びの「循環」と自己肯定感

以上の事例分析をふまえて、授業内外での自己肯定感形成の要因と指導の重点について分析し、それをもとに子どもたちの自己肯定感と自己効力感がどのように結びついて高まっていくのかを考察したい。

まず、渡辺実践の中心である学びの構造を整理し、学びの主体の形成過程をおさえる。

渡辺の学びには、いくつかの重要な要素がある。

まず、自分の素直な思い、疑問、つまずき、わからなさなどが授業、授業日記、朝の発表に表れてこない、渡辺が構想する授業は成立しないということである。疑問を出すことはいいことだという強い思いがそこには子どもの共通認識として存在する。学びの主体としての基盤づくりとも言える。

二つ目は、「討論」と「授業日記」が広い意味での渡辺の授業の二つの柱だということである。これに、授業日記をもとにした学級通信、朝の発表などを加えると、授業を三度学ぶということになる。

三つ目は、討論・授業日記・朝の発表で登場する様々な意見・考えは、子どもたちにとっては、学級の友だちの名前の付いた「固有名詞」の論であるということである。そこにはお互いの意見を真正面から受け止め合う「安心」の関係があり、その過程で更なる友だち発見がある。それが「身を乗り出す学習」になっていく。つまり、授業の傍観者ではなく、当事者の学びに近づいていくと言える。したがって、そこで現われてくる真実や納得も、当事者性のある一回性のもになるから「本気の学習」に高まっていく。つまり、そこに生まれる情動の高まりが討論・学習を成立させていくということである。

四つ目は、疑問やつまずきをみんなの前に出すことはいいことだ、身を乗り出し情動を露わにしながら友だちの意見に向かうことはいいことだという身体で会得した学びのルートが、「自分式」の「腑に落ちる納得」をもとにした新たな「学びのバイパス」を拓く活動につながっていくということである。ここで新たな

自分発見が行われる。そして、それが新たな探検活動、教室から飛び出す学びにつながっていく。

以上をまとめてみると、渡辺実践の学びは、授業を（あるいは授業日記や朝の発表を）出発点に、学びが「連鎖」「循環」し、常に新たに上記のような学びの総体が付加され、書き直され、上書きされ、次の授業を迎えるという構造になる。つまり、「連鎖」「循環」しながら高まっていくということである。したがって、「討論」「授業日記」「朝の活動」という三つの学びが「連鎖」「循環」しながら「更新」されていく中で、ときに学びが「飛躍」し「探検活動」へ、「教室から飛び出す学び」へと発展していくという構造になっていると言える。（図1）

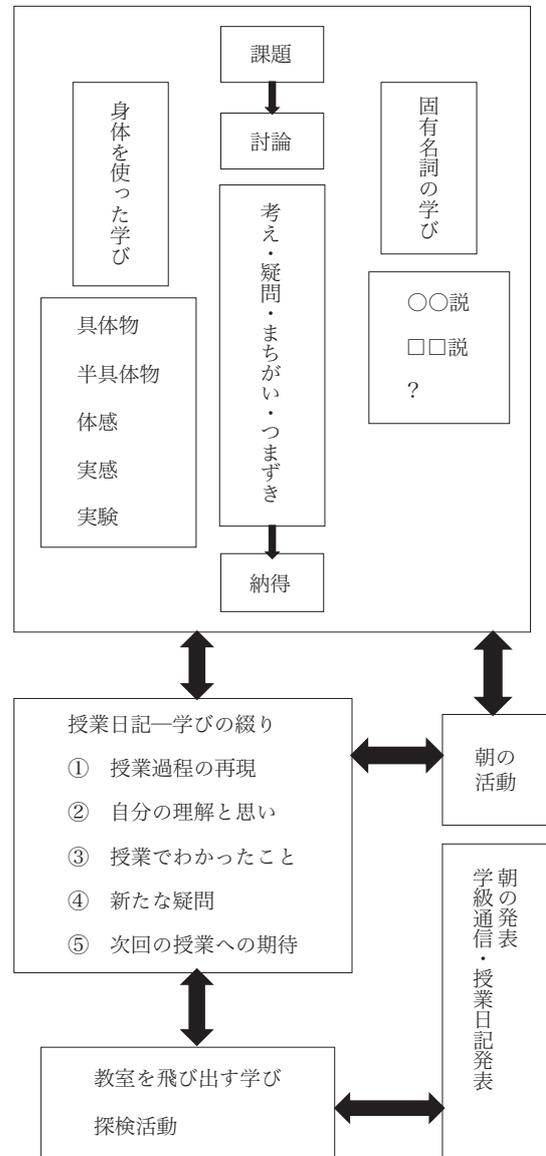


図1 渡辺の学びのサイクル

表2 自己肯定感の形成過程と指導の重点

自己効力感の形成過程	指導の重点
1 自分の思いをあるがまま受け止めてもらえたとき、そのままの自分を受け止めてもらえたとき。	1 「安心の居場所」となる学級づくりをすすめ、言葉と身体の実現・交流を軸に「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感の土台をつくることを目指す。
2 混乱やつまづきを発表・表現できたとき、先生に取り上げられたり、友だちの支持を受けたりしたとき。	2 授業課題を子どもたちの生活と結びつけ、子どもたちが課題解決に身を乗り出すようなものを子どもたちとともに発見しつくり出す。
3 討論の中での自分の認識の変化を自覚したとき、そして「腑に落ちる納得」の瞬間。討論に参加できた喜び、意見がもてた喜び、分かった喜びなど納得までの過程での各々の瞬間が自己発見につながる。	3 課題に対するつまづき、わからなさが「宝」とあるという認識を全員がもてるようになるために、つまづきやわからなさを討論の出発点とし、「わからない」を一つの論として大事にする。
4 自分の「勉強したい」「わかりたい」という学びへの思いが「発酵」して行動に移し始めたとき。友だちの支持や励まし、友だち発見が起点になっている。	4 「授業日記」を朝読み上げ、授業を再度振り返り、そこを出発点に次の授業を仕組むなど、授業の柱である「討論」と「授業を綴る」こと、朝の発表を相関させ学びの連鎖・循環を図る。
5 自分の考えを提案したり、「学びのバイパス」を拓いたりすることで喜びを感じる。算数の新しい学びに気づくと、それがさらに自分の意欲を高めていくことになり、「まんざらでもない自分」がまた膨らんでいく。	5 「討論」の中で体感・実感・実験を大切に、具体物・半具体物を使いながら、子どもたちの言葉・思考の積み重ねの中で「腑に落ちる納得」をつくる。討論の過程で、「あの人の考え方でよくわかった」「そういう意味だったのか」「そんな考え方もあるのか」という他者発見、世界発見をし、その中で納得していく「まんざらでもない自分」を発見することを重視する。
6 学びの中で新しい問いが生まれ、それを自分で解決し新しい学びが生まれたとき。	6 一人ひとりの納得の過程では、それぞれの表現の仕方、わかり方があるということを大切に、子どもたちが「学びのバイパス」を拓くことを重視する。
	7 「わかりたい」という学びへの思いが「発酵」し始めた子には、この期を大切に集中的に学力回復の取り組みを行う。支え合いや他の子どもたちへの波及を大切に。
	8 「授業日記」の中で、友だち発見をしながらの授業の具体的な再現、自分の理解の経過、喜び、驚きなどや納得の内容が明確にできることを重視する。
	9 「授業日記」、朝の発表などで、子どもたちが授業から発展した内容を考えれば、すぐそれをとり入れ、「探検活動」や「教室から飛び出す学び」など子どもたちとともに学習が深まるプログラムを構想する。子どもたちが体感・実感を通して「問い」を広げ、「ヒト・モノ・コト」と出会うことを重視する。

それでは、渡辺の自己肯定感形成のキーワードである「まんざらでもない自分」は、どのような学びの構造の中で、どのような瞬間に高まっていくのか。指導の重点と合わせて表2に概括した。以下補足する。

表2に示したように、自己肯定感を支える安心感・他者への信頼感は、学級づくりの中での「安心の居場所づくり」と授業の中でのつまづき・間違い・わからなさ・混乱の肯定とそこから巻き起こる討論の相互循環の中で高まっていくと言える。渡辺の授業では、「？」(つまづき・混乱など)が一つの論であり、授業中の主役でもある。事例2にもいくつもの「？」が登場するが、「？」は過程であり、臆することではなく胸を張って発表してよいのである。これは「まんざらでもない自分」を発見していく土台であると言える。

同様に、安心感に基いた活動づくりや討論・授業の綴り・朝の発表と続く学びの連鎖・循環の中で、自己肯定感が高まり、新たな問いが生まれ、「学びのバイパス」づくり、教室から飛び出す学び、探検活動へと発展する。その中で自己効力感も相関して高まってい

くと考えられる。そして、算数の新しい世界への気づきがさらに自分のやる気・意欲を高め、「まんざらでもない自分」は、また膨らんでいく。

次に、渡辺実践に表れる自己肯定感と自己効力感がどのように結びついて高まっていくのかを考察する。高垣の言う「ありのままの自分でいい」という自己信頼の高まりは、共有体験や勉強に挑戦していく意欲を生み、「今の自分がいい」という自己効力感に結びついていく。前述したように、渡辺の唱える子どもの発達課題「まんざらでもない自分」の発見は、自己肯定感と自己効力感が結びついたものと言える。つまり、渡辺実践の中では、子どもが学び・活動の主体として発達していく中で、自己肯定感と自己効力感が循環的・連続的に高まっていく場合が多いと考えられる。安心を基盤に討論から納得が生まれる過程、その中で学びのバイパスが拓かれたり、そこから探検活動・教室から飛び出す学びへと発展していく過程、また、つまづいている子どもの思いを承認・肯定し寄り添ってくれる他者とともに、その子がやる気を高め、成果に

自信を持ち、さらにトライしていく過程、いずれも、子どもが学びの主体として発達していく中で自己肯定感と自己効力感が連関して高まっていくと考えられる。それは、渡辺の言葉を使えば、自己肯定感を基盤にやる気が「発酵」し、見事課題を達成する中で自己効力感が一気に高まっていくということになる。

以上のように、渡辺実践からは、自己肯定感・自己効力感の形成が学びの主体としての成長過程と重なっていきと考えられる。それは、基本的信頼感を前提とした学びの連鎖・循環の中で獲得されていく。つまり、そこには、第一に、集団に対する安心が存在し、第二に、子どもたちの生活に降りた課題に、どの子ども同じ地平で取り組める学習手段を用いて、どの子ども「腑に落ちる納得」を目指した討論が存在する。そして、第三に、授業日記に討論で生まれた「世界発見」「他者発見」「自己発見」を情動・認知の高揚の中で書き綴っていく過程で、第四に、そこから新たな問いを思考し、さらにそれを集団で深めていく過程で、大きく膨らんでいくわけである。

そうならば、渡辺実践の中の自己肯定感・自己効力感は、この中のどの要素が欠けても容易に高まっていくものではないと考えられる。渡辺自身がクラスをもたず飛び込みで授業した際、実践がなかなか思い通りに進まないというジレンマを抱えた経験もある⁴⁷⁾。本稿では、自己肯定感・自己効力感の形成を学びの主体としての成長・形成過程に位置づけることについては若干の任を果たしたと考えるが、各要素についてのさらなる詳細な分析については今後の課題としたい。

注

* 愛知県立大学教育福祉学部非常勤講師

1) 自己肯定感と自尊感情については、自己肯定感および類語(自尊感情、自己効力感、自己有用感、自己有能感等)の定義に関する詳細な研究がある。そこでは、自己肯定感と自尊感情はほぼ同じ意味合いとして捉えることが可能であるとされている。(吉川雅智ら「自己肯定感等に関する一考察:『折れない、しなやかな心』を巡って」(『京都府総合教育センター研究紀要』2018)、吉森丹衣子「大学生の自己肯定感における対人関係の影響」(『国際経営・文化研究』21-1 2016・12)等)。本稿でもそういう位置付けで論を進める。なお、筆者もそうであったが、学校現場では自己肯定感という言葉を使用することが多い。よって、本稿では、混同を避けるため、以下後述の高垣の定義を基にした「自己肯定感」という言葉を使用することにする。

2) 文部科学省「子供・若者の意識に関する調査」(『令和2年度版子供・若者白書』2019) 1-11

3) 文部科学省「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」他。

4) 池田寛『学力と自己概念—人間教育・解放教育の新たなパラダイム』(解放社 2000) 31-36、136-140

なお、同様のことは、高田一宏、志水宏吉(2013)も指摘している。(志水宏吉・高田一宏編著『マインド・ザ・ギャップ!—現代日本の学力格差とその克服』(大阪大学出版会 2016) 3-27、147-167)

また、「学力」概念については様々な考え方があがるが、その点について池田らは特に触れていない。資料が学力検査の調査結果であることから、一般的な受験知的学力と考えてよいかと思われる。池田は、自尊感情を「包み込まれ感覚」「社交性感覚」「自己効力感(勤勉性感覚)」「自己受容の感覚」の4つの柱から捉えており、高垣の自己肯定感に自己効力感が加わったような概念と捉えている。

5) 「自己効力感」は、心理学者バンデューラが提案した概念で、「自分が行為の主体であると確信していること、自分の行為について自分がきちんと統制しているという信念、自分が外部からの要請にきちんと対応しているという確信」(中島義明ら『心理学辞典』有斐閣 1999)である。つまり、「やればできる」という自信とも言える。自己効力感を高めるには、遂行行動の達成、代理的体験、言語的説得、情動的喚起の4つが挙げられる。(速水敏彦「自己効力感(セルフ・エフィカシー)とは何か」(『児童心理』2010・11) 1-10)

6) 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学びに関する親子調査2017」。これに類したことは、第38回教育再生実行会議参考資料「日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について」でも触れられている。

7) 佐藤学「『学び』から逃走する子どもたち」(岩波ブックレット 2000)等。

8) 松井香奈「小学校における自己肯定感を高める教育実践の検討—実践研究論文を手がかりとして」(『教育学研究論集』12 2017・3) 50-54

9) 渡辺恵津子「生きること学ぶこと—いま、思春期へ立ちのとき」(1) (『生活教育』1993・10) 67

10) 渡辺恵津子「可能性をひらく! 『子ども理解』にはじまる算数教育—『競争』教育からの“学び”の転換」(『日本の科学者』2019・1) 16

11) 渡辺恵津子「子どもが伸びる授業と評価の試み」(『教育』2011) 49

12) 渡辺恵津子『競争教育から“共生”教育へ—仲間と育ち合う教室づくりのヒント』(一声社 2016) 62-65

- 13) 学研教育総合研究所「小学校白書・小学生の日常生活・学習・自由研究に関する調査」
- 14) ベネッセ教育総合研究所「小学校の計算力に関する実態調査」
- 15) 高垣忠一郎『心の浮輪のさがし方—子ども再生の心理学』(柏書房 1999) 51-58
- 16) 高垣忠一郎「『評価』ではなく『赦し』の自己肯定感」(『児童心理』2010・3) 19-25
 なお、高垣は、その後共感的自己肯定感を自己肯定感、評価的(競争的)自己肯定感を自己効力感という言葉でも表現している。(高垣「生きづらい社会と自己肯定感」(『生活教育』2016・8) 57-66)
- 17) 近藤卓『自尊心と共有体験の心理学』(金子書房 2010) 1-5
- 18) 楠凡之「子どもの自己肯定感と希望を育む出会いを」(『生活指導』2012・4/5) 39-46
- 19) 赤木和重『目からウロコ—驚愕と共感の自閉症スペクトラム入門』(全障研出版部 2018) 22-29
- 20) 表1は、高垣『生きづらい時代と自己肯定感』(新日本出版社 2015)、近藤前掲書、池田前掲書をもとに整理したものである。
- 21) 湯浅恭正「問い合い、学び合う学習集団論の展望」(『生活指導』2012・10/11) 36-43
- 22) 黒谷和志「これからの学力・リテラシー形成と教育方法」(山下政俊・湯浅恭正編著『新しい時代の教育の方法』(ミネルヴァ書房 2012) 20-34)
- 23) 福田敦志「算数と生活を結合した学びにおける『言語活動と学習の共同化』—渡辺恵津子氏の思想と実践から—」(平成21-23年度科研費・基盤(C)研究成果報告書 課題番号21530804 2012) 71-81
- 24) 渡辺恵津子「思春期の旅立ちと算数」(『生活教育』1993・7) 40-53
- 25) 前掲9) (1)-(6) (『生活教育』1993・10-1994・3)
- 26) 渡辺恵津子「算数・数学教育実践も『子ども理解』にはじまる」(渡辺・加藤・行田・田村編著『希望をつむぐ教育』(生活ジャーナル 2018) 46-47)
- 27) 前掲24) 45-46、前掲12) 27-32
- 28) 前掲12) 46-50
- 29) 田中浩司「仲間とのつながりのなかで培われる自己肯定感—できない自分との出会いをどうつくるか」(浜谷直人編著『仲間とともに自己肯定感が育つ保育—安心のなかで挑戦する子どもたち』かもがわ出版 2013) 79-83
- 30) 渡辺恵津子「豊かな学びの世界をひらく算数に」(『生活教育』2010・2) 56-57
- 31) 前掲23) 71-81
- 32) 渡辺恵津子「行政を動かした子どもたち 綴りながら考え考えながら学ぶ」(『作文と教育』2012・2) 58
- 33) 前掲12) 139-140
- 34) 同上書 173-176
- 35) 前掲9) (3) (『生活教育』1993・12) 62-65
- 36) 渡辺恵津子「学び合っこそ子どもは育つ—子どもが学びの主人公になるとき」(『作文と教育』2011・12) 57-59
- 37) 渡辺恵津子『こどもといっしょにたのしくさんすう小学4~6年—考える力を育てる学習法—』(一声社 2003) 176
- 38) 前掲36) 57-59
- 39) 渡辺恵津子「『友だち発見・自分発見』から学びのバイパスをひらく」(『作文と教育』2012・1) 58-61
- 40) 前掲12) 162
- 41) 同上書 124-125
- 42) 前掲30) 56-57
- 43) 前掲12) 153-155
- 44) 阿部彩『子どもの貧困II—解決策を考える』(岩波新書 2014) 213
- 45) 前掲37) 190
- 46) 前掲9) (6) (『生活教育』1994・3) 69-71
- 47) 前掲30) 56-57

付記

本論文は、2021年度修士論文「小学校における自己肯定感を育む実践に関する研究—関係性と学びに関わって」を基にしたものである。