

# 共同主体性を育成する学習環境

— 課外活動の課程設計 —

(教育臨床講座) 富田 英司

## Learning environment to nurture co-agency

— Designing extra-curricula —

Eiji TOMIDA

(2021年9月1日受理)

### 1. 問題と目的

本研究は、児童生徒、教員志望学生、及び現職教員等が同時に共同主体性を育むための準正課活動のあり方についての試論を提案することを目的としている。この試論の背景にある実践は、愛媛大学教育学部で現在展開中の「愛媛大学放課後学習教室」「愛大 Minecraft (以下愛大マイクラ)」と「土曜学習」である。現在のところ、これら3つの取組みで、共同主体性を育むことに成功しているかどうか判別できる段階にはないが、取り組みの過程で筆者が実践者の一人として観察してきたことから、共同主体性を育む学習環境の提案に有益な知見が蓄積してきた。そこでそれらのプロジェクトの結果が明らかになる前の段階で、いくつかの作業仮説を提案していくことは、今後事例等のデータを丁寧に検討していく過程の明確化に役立つと考えられる。

本論文では、最初にその主要テーマとなっている共同主体性という概念について、国際的な教育行政上の背景の一端を紹介する。その後、その社会的要請に対する本研究のアプローチを、それに関連するポストモダン心理学を援用しつつ提案する(ここで言うポストモダン心理学とは、学問上明確に定義さ

れるものというよりは、ポストモダンとしばしば形容される思想的展開を踏まえた、脱実証主義的、脱個人主義的、相互主観主義的、生態学的、及び対話的な心理学的アプローチを緩く総称したものである)。その後、筆者が他の研究者と連携しながら進めている現在進行中の3つの地域実践プロジェクトの現状を記述した後、共同主体性を育む上で深く関連する過程を切り取り、課題を明らかにする。最後にこれらのプロジェクトが提供する学習環境の改善の方向性を論じる。

### 2. 共同主体性とは

経済協力開発機構 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 以下 OECD) は2019年に学びの羅針盤 2030 (Learning Compass 2030) という枠組を発表した (OECD, 2019)。その中で正課と準正課、非正課を横断する学びが提案され、児童生徒が教師や地域と共に国際的な視野を持って主体性を発揮する共同主体性の実現が期待されている。

学びの羅針盤 2030 は、OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトにおいて、個人のウ

ウェルビーイングと集団のウェルビーイングを実現するために定めた学習環境の構築のための方向性を示す枠組みである。その中でも中心的な役割を果たすのが生徒主体性という概念である。ただし、生徒主体性は学校等が生徒の主体性のみを育成しようとして実現されるものではない。生徒だけが地域課題に取り組むプロジェクト中心に中心的に取り組む、教師自身はそのプロジェクト展開に必要な理論と知的生産の技術を「伝授する」という訳にはいかない。地域課題に取り組むということは、関係する知識領域が広大であり、様々な展開可能性に開かれた未定義の問題に取り組むということである。すなわち、地域課題を学校教育の中心に据えた時点で、学習環境を用意する側の人間が、児童生徒に必要な知識やスキル等を予め全てはリストアップすることができないということを意味している。無論、最低限の様々な知的資源を予め共有することは可能であるが、それが地域課題に適切なものであるか不連続の検証が求められる。そのような流動性の高い問題解決の文脈では、従来型の必要不可欠な要素を地域課題への取り組み事例から抽出した上でそれを学習者に教えるという権威的な問題解決スタイルはなじまない。常に児童生徒の取り組む地域課題に教師やステークホルダー、専門家らが彼らの経験を適宜必要に応じて引き出し、児童生徒と共有して活用することが求められる。そこで、児童生徒の側には生徒主体性が求められるのに対して、教師を始めとする学びの並走者を務める周囲の大人と共に発揮される主体性として、共同主体性という考え方が必要とされる訳である。次節では、この共同主体性を、これからの学校教員がどう育んでいくことができるのか検討を進める。

### 3. 共同主体性へのアプローチ

学びの羅針盤 2030 の提案する地域社会に埋め込まれ、その課題と共にある学校教育という教育観は、地域課題が噴出し、不確定性が高まり、持続可能な社会を再設計していこうとする機運が社会全体で高まりつつある今の時機を適切に得たものである。

しかし、共同主体性をそれぞれの地域で発揮する

ための教員養成の在り方はまだ探索の渦中にある。児童生徒と共同主体性を発揮できる教員は、どのような学習環境を通して育成できるのだろうか。また、これまでの一般的な取り組みのあり方に沿って、教員養成課程はただそれ単独で遂行されるべき性格のものであろうか。否、むしろ、1人の人間が教師として成長する過程自体が、教員養成課程という狭い意味のカリキュラムに閉じ込められることなく、地域課題や地域教育実践、その中で成長する児童生徒、彼らを支援する家族を始めとした社会的物理的環境、そして教師教育に関与する大学教員の個人及び専門家としての成長過程とも結びつくことが当然視されるような新たな教員養成の枠組みが求められているのではないだろうか。

この問いに答えるため、本研究は Stetsenko (2005) の変容的活動家スタンス (Transformative Activist Stance, 以下 TAS) を援用する。TAS は、青少年の発達には、地域の課題を認識し、未来志向の目標を設定し、科学概念を介して他者と協働することが不可欠としている。この理論に基づいて Vianna ら (2014) は、コミュニティカレッジに通う学生たちの主体性を引き出し、大学教育や地域問題を改善する活動へと結びつけ、結果的に参加学生の学業的成功をもたらした。彼らの取組は、自己理解、仲間関係構築、社会事業展開の3段階から構成され、大学教員が学生らと並走しながら課題解決へ向かう点で共同主体性の概念と共通する。TAS 理論を援用することで、教員養成課程において共同主体性を体験的に学ぶ教師教育をモデル化できるのではないかと筆者は考えた。

筆者はこの着想に沿うかたちで、複数の学生主導プロジェクトに関わり、地域の児童生徒の学びや育ちを支援しながら、学生自身の自発的な研鑽の場を提供してきた。今回取り上げるプロジェクトの1つ目は「愛媛大学放課後学習教室」、2つ目は「愛大マイクラ」、そして3つ目は「土曜学習」である。

次節ではそれぞれのプロジェクトについて概要を示しながら、共同主体性を育む学習環境の提案に有益な知見を拾い上げていきたい。特に本論文は、共同主体性を担う教員の養成という文脈から考え

て、学生と大学教員が共同主体性の輪に参画していることに加えて、この輪を学びの機会に参加する児童生徒やその保護者、学びのフィールドとなる地域にまで広げていくことをねらいとしてこれまでの取り組みを批判的に検討していきたい。

#### 4. 愛媛大学放課後学習教室における共同主体性

愛媛大学放課後学習教室は、学生主導の企画・運営により、2018年より学習機会を地域児童に提供している。現在は、新型コロナウイルスによる感染症拡大防止のために全て遠隔で実施しているが、通常は愛媛大学の地域連携実習という準正課活動として登録されている。学生たちは、コースという1つのテーマを単位として活動している。コースには、例えば「外国語」「サイエンスラボ」「ことばのよみかき」「作文」「算数」等が設定される。各コースには、リーダー学生が個人的に声をかけたり学内で募集したりすることによって3～10名前後の学生が集まっており、それぞれSNSやZoomを活用して、実施前から週に1～2回打ち合わせをおこなうながら進めている。

学生らは、リーダーを中心に、自分たちで学習コースを企画・運営・評価する。担当の学生は、保護者にも電話連絡やメール連絡をおこなう（なお電話番号やEメールは大学の用意したものを用いている）。全ての打ち合わせは簡単な議事メモを作成し、窓口教員である筆者が確認する。全てのコースではないが、多くの場合、リーダー学生の卒業論文や修士論文の研究対象として取り組んでいるため、作業仮説や研究関心を予め特定し、関連したデータ收拾を進める。他方、大学教員は、学生が安全かつ創造的に活動できるよう、会場や教材・機材を確保し、授業設計と研究方法に関して特に助言するが、最終的な意思決定はリーダー学生に任せる。学生らが地域社会の問題を見据え、自らの価値に基いて教育コンテンツを開発し、責任を持って事業運営してきた結果、参加学生は成長を見せることが多く（市本他, 2018; 大石・富田, 2020; 富田他, 2019, 2021）、これは共同主体性を学生と大学教員が発揮してきた好例と言える。

しかし、共同主体性の輪の広がりという観点では、児童は、一般的な教室と同様に、主体的な役割は担ってきていない。すなわち、学生が企画した放課後活動の方針に従って、児童らは学習すべき内容を習得する役割であった。そこには学生と児童の間における一方的な非対称性が見られる。たとえ学生が児童生徒に教えるという立場であっても、学習環境を整えることによって十分児童生徒の主体性を活かすことが可能であると考え、それを目指したコースもこれまで複数存在した。しかし、これまでのところそれに成功したコースはない。児童生徒との共同主体性成立が困難な理由としては、学生自身のために必要な理論的・実践的基盤を持ち合わせておらず、窓口教員を務める筆者にも、そのような基盤の獲得を効果的に支援する能力が不足していることが挙げられる。学生が児童生徒主体の学びを支援するコースを立ち上げる動機は、これまで窓口を担当してきた筆者の経験によると、教育実習や支援員として学校現場で、学びに対して極めて受動的な児童と出会い、学習支援の困難さに直面したことによる。その一方で、学生たちは、児童が学びの主導権を持ったり、学びのレスポンスビリティを児童生徒に移譲したりといった実践に、学習者として参加したことがほとんどない。たとえ、そのような授業を成立させるための理論的枠組を大学の授業では見聞きしたことがあったとしても、それを活用できる水準まで理解が及んでいないと思われる。現職教員でもそのような水準で理論的枠組を使いこなす者は、極めて少数であることを考えると、このことは当然のことであろう。活動を運営する筆者の立場として、児童や学生の共同主体性を育むコースを設計するには、大学教員が理論面でのサポートをしていったり、授業企画運営のレスポンスビリティを最初はほぼ大学教員に置き、その後徐々に学生側に移譲していくようなアプローチが求められる。このような主体性移譲のノウハウは、今のところ筆者も持ち合わせていないが、本論文第6節で検討する土曜学習では、もともと大学教員のチームに置かれている運営レスポンスビリティを学生や児童へとこれから移譲していくプロセスを試行していくため、そ

ここで何らかのノウハウが得られるならば、それを愛媛大学放課後学習教室に援用することも可能かもしれない。

### 5. 愛大マイクラにおける共同主体性

愛大マイクラは、マツダ財団による研究助成を受けて、2021年4月19日（月）午後4時より開始した放課後活動支援事業である。この取り組みの地域貢献事業としてのねらいは、感染症等の拡大予防措置で社会的隔離が必要な状況においても、青少年の健全育成に最低限必要とされる社会的交流の機会を確保すると同時に、対面接触の自粛緩和時に速やかに現実の交流に移行できるような、地域社会と連携した地域密着型バーチャル空間を確立することである。対面接触が制限されるなか、学習の機会は遠隔による手段が充実してきた一方、遊びの場は依然として制約が多い。青少年の発達にとって必要不可欠な集団遊びやその中でのおつきあひといったコミュニケーションの場を地域の大人が見守りながら安全に確保する、そのような機会が大きく減った今、そのような場をインターネット上に確保することは喫緊の課題である。このプロジェクトの募集対象は、社会的交流の機会が激減した子どもを持つ家庭とし、ICT機器をその適切な使用方法の学習機会とともに提供している。他方、研究上のねらいとしては、参加者の行動やアンケート結果を解析することで、子育て支援へと繋がる知見を得ることとした。

具体的な愛大マイクラの活動内容は、平日の午後4時から6時まで、discordと呼ばれるコミュニケーションアプリを介して、JAVA版Minecraftをマルチプレイで遊ぶというものである。Minecraftはサンドボックス型といわれるゲームの一種で、プレイヤーは3Dのブロックを使って、建物を立てたり、地形を変えたりすることができる他、アイテムや動植物を合成したり、回路を使った動作制御等も可能になっている。現在、世界で最も販売数の多いゲームであり、教育版Minecraftを中心に教育目的にも利用されている。Minecraftには音声によるコミュニケーション機能が備わっていないため、今回は

discordというアプリを併用した。discordは音声／ビデオ通話の他、画面共有、テキストチャット、ファイル交換ができるコミュニケーションツールで、リモート環境でのゲームにおいて最も頻繁に利用されているアプリの1つである。

discordには、招待制のテキストチャンネルとボイスチャンネルが備わっており、時間になると大学生のボランティアがボイスチャンネルにログインし、同じパソコン等に当時に立ち上げたJAVA版Minecraftの画面を見ながら、音声通話を通して、子どもと一緒に遊ぶ。遊びの内容としては、建築、討伐、PvP、集団遊び、スポーツなどが挙げられる。建築とは、住居や商業施設、公園、スポーツ施設などをブロックを使って製作することである。多くの場合、1つのテーマや目標構造物を設定し、複数のプレイヤーが協力して作業を進める。討伐とは、Minecraftの敵キャラクターを呼び寄せて複数のプレイヤーが協力して倒す遊びである。PvPはプレイヤー同士が戦う遊びである。集団遊びは、かくれんぼや鬼ごっこといった現実世界でもしばしばおこなわれる遊びである。スポーツは水泳や徒競走、射的などの現実のスポーツを模した競技である。活動時間が始まると、簡単な挨拶をそれぞれがログインしたタイミングでおこない、大学生が児童に「今日は何をして遊ぼうか」等と尋ね、基本的にはその回答にしたがって遊びを進める。特に希望がない場合には、大学生が提案をすることもある。遊びが始まった後から途中で参加した児童は、今の遊びを尋ね、興味があれば参加し、別の遊びを希望する場合には、別の遊びを新たに始めることとなる。ボイスチャンネルは複数設けることができるため、別の遊びをおこなう複数のグループができた場合には、異なるボイスチャンネルを使って遊ぶことがある。その場合でも、大学生が各チャンネルに1人は居るようにしている。

参加児童は、これまで24名の申し込みがあったが、そのうち12名が現在定期的に参加している。その他の児童のうち、3名は一度参加した後、継続的には参加していない。9名については応募した後、セッティングの問題など様々な理由で一度も参加

していない。

ボランティアの大学生は、教育学部の学生を対象に募集したところ9名が応募した。これまでに1名が既に辞退しているが、残りの8名はほとんど欠席することなく、継続的に参加している。ボランティア学生は月曜から金曜のうち、都合のよい曜日を1-3つ選び毎週固定した曜日を担当している。大学生のほとんどは、Minecraft 経験がなく、普段からゲームもしていない。多くの学生の参加動機は、ICTを活用した教育経験を積みたいということであった。

この取組は、もともと共同主体性の成立を目指して取り組んだものではないが、Minecraft というゲームに関する知識やスキルの量と学習スピードにおいて児童のほうが高い傾向にあることから、愛媛大学放課後学習教室とは異なり、学生と児童の関係が相互的なものになっている。つまり、学生から児童にも教えるし、児童から学生にも教える機会がある。むしろ、頻度は後者のほうが多い。ただし、学生が利用するアカウントには、コマンドを利用する権限が与えられているため、完全に対象的な関係を児童と形成している訳ではない。discord 上でのコミュニケーションにおいても、学生が司会的な役割を担う。さらに学生の中にも2名ほどMinecraft に関する造詣が深い者もあり、ゲーム経験の長い児童よりも詳しい。しかしながら、Minecraft に関する知識や技術、そしてそれらを説明する能力はゲーム経験の長い児童のほうが、ほとんどがビギナーの大学生よりも高い。保護者アンケートにおいても、「大学生の方が、マイクラに詳しくなくて、ちょうどいい感じなのが、とても良いと思います。子供に『すごいね』など言ってくれているのを聞くと嬉しいです。」という回答が得られており、学生が全体的に活動を見守りながらも、ゲーム参加者としては対称的な関係を形成していることが見て取れる。

以上のような背景から、愛大マイクラでは、児童が自らの得意を活かして建築物をつくり、それを学生が褒めたり感激したりするというサイクルが活発に展開しており、短い時間で多くの作品がMinecraft のワールド内に増殖し続けている。その

点で、子どもたちが本来備えている共同主体性が発揮されやすい環境を用意してきたと言える。他方で、今のところ、Minecraft ワールド内に閉じた活動のみに取り組んでいるため、地域課題との結びつきは全く確保されていない。その点では、学びの羅針盤2030における共同主体性とは方向性が異なっている。この研究プロジェクトでは、今後の予定として、現実世界における社会教育的機会との連携を進めて行くことになっている。そこで、子どもたちの活動がリアルな世界ともつながっていくような展開が期待される。

ところで、この愛大マイクラは完全リモートによるパソコン・ゲームを通じた活動であることから、他のプロジェクトとは異なる制約が見られることに言及しておきたい。これまでの活動で愛大マイクラには、環境設定と認知的情報処理という2つのバリアがあることが分かっている。まず環境設定については、今回利用している JAVA 版 Minecraft は、Microsoft のアカウントにゲーム購入情報を結びつけるという方法でゲームに参加するようになっているが、この手続きが比較的煩雑であり、参加児童の保護者に負担をかけることとなっている。また discord についても、このアプリの機能やコンセプトが比較的新しく、従来のどのアプリとも異なっていると同時に、利用経験のある保護者はほとんどいないため、分かりにくいものとなっている。さらにこれら2つのアプリの準備が必要なことで、この2つのアプリに連携が全くないことなどから、アカウントを混同しやすくなっている。

参加者の認知的情報処理は、参加児童の多くが、リモートで音声コミュニケーションを取っていることと関係した制約を持っている。愛大マイクラの discord 音声チャンネルでは、通常の電話のように一対一ではなく、3名から7名程度の参加者が1つのチャンネルで話者を交代しながら、しばしば同時に複数の話者が話しながら協同作業が進んでいく。このような同時通話環境は、高度な並列処理が求められるため、全ての参加者にとって快適なものとはなり得ない。そのため、情報処理スタイルの個人差に対応した取り組みが求められる。

## 6. 土曜学習における共同主体性

最後の事例として、愛媛大学教育学部附属小学校で実施されている「土曜学習」という学習機会を活かしたESDのプロジェクトで見られる共同主体性について紹介したい。この土曜学習は、土曜日における豊かな学習機会を児童に提供し、児童の学習に対する興味・関心を一層高めることを企図して、同小学校とそのPTAが場所と時間を設定し、教育学部の教員が学習内容を準備するものである。土曜学習は、附属小学校からの開催希望募集に応じて、愛媛大学教育学部の教員等が応募する。本研究に係るのは、令和3年度に実施の「プラゴミ激減プロジェクト」である。

このプロジェクトは、「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究」として愛媛大学が文部科学省より委託され、現在は附属小学校と共同で研究を進めているものである。同小学校では、特に副校長、及び土曜学習を担当する教諭に協力を得ている。学生サイドでは、学生ボランティア数名、学生アルバイト数名、教員サイドでは、本学部の竹下浩子准教授、井上昌善准教授、藤原一弘准教授らの協力を得て、令和3年度1学期実施し、引き続き2学期、3学期も実施を予定している。また、この取組では国際バカロレア初等プログラムPYPの考え方や実践を取り入れるために、淑徳大学の御手洗明佳准教授、早稲田大学本庄高等学院の赤塚祐哉教諭、灘中学校・灘高等学校の井上志音教諭といった国内屈指の国際バカロレア研究者より専門知識の提供を受けている。

調査研究としては、参加児童の学びの成果やその過程について明らかにするために、家庭での様子をアンケート等で保護者に尋ねたり、ノートパソコンの使用履歴を分析したりする。この研究のねらいは、SDGsやESDへの取り組みを通じた読解力の育成である。子どもたちが地域の問題に関心を持ち、自分たちの問題として具体的に活動を展開していく中で、自然と読解すべきことや言語的に表現すべきことが多く生じる。その過程で、読解力が自然と高まっていくことを目指している。

この取り組みは、テーマとしたプラゴミ問題について児童中心のプロジェクトを立ち上げることを中心に据えているため、愛媛大学放課後学習教室において包摂できていなかった児童の参加が念頭に置かれている点で、共同主体性という面では進展がある。加えて、授業企画は教員中心であるもののプロジェクトのテーマや学習方法に関心の高い学生がボランティアで参加している点で、児童、学生、教員の三者による共同主体性の輪が実現する基盤を備えていると言える。

これまでの実践を通して浮かびつつある主な課題は、児童や学生が本来的に備えている主体性をどのように引き出すかということである。現在、参加している児童はそれぞれが土曜学習に高いモチベーションを持ち、参加準備をはじめ、授業者サイドより依頼したことを適切に理解し、取り組むことができる。加えて、参加児童は授業者サイドの働きかけに対して受容的かつ長期的にモチベーションの高さが持続している。特筆すべきは、家庭で参加したゴミ拾い活動への参加や家族からの情報提供で得たことなどを土曜学習の場では紹介するが、それを安易に取り入れることなく、飽くまで自分自身のテーマを活動を通して見つけようとしている姿が見られている（このような側面はより具体的に記述する必要があるため、別紙にて改めて報告したい）。

他方で、情報を受容する力が高い反面、授業者が提示した情報の間の矛盾を発見したり、社会で広く共有されている考え方を疑ったり、新しい考え方を自発的に探索したりといった点については、今後特に伸ばしていくような学習環境の準備が必要である。このような特性は、小学生段階ではごく自然なことであるが、子ども主体のプロジェクトでは、特にこれらが求められる。そうでなければ形だけの子ども主体で、その実は大人の計画に上手に子どもが乗っているだけになってしまいかねない。

子ども中心のプロジェクトを立ち上げる場合の原理的な難しさも明らかである。従来の学習場面では教師側からの提案を受け取ることが求められる。しかし、子ども中心プロジェクトの場合には、教師が提案することを児童が理解した上で、児童自身が

どうしたいかという提案が引き出され、そこから教師側と児童側での対話を進める必要がある。その際、知識や経験が多く、様々な勘が効く教師サイドには、児童の思考プロセスを遮ったり、先回りしたりせず、問題認識や方向修正のプロセスを常に共有していくことが求められる。同時に、児童という年齢期の特性上、込み入った複雑な理解、あまりにも不確実性が多い状況、長過ぎる活動時間やその他のストレス要因を避けるべきである。活動の中心的過程は児童としっかり共有しつつ、周辺的なことを学生と大学教員のチームでサポートしていく、その絶妙なバランスをどう実現していくか、これからの実践研究で明らかにしていくことが求められる。

適切な共同主体性のあり方について示唆的であったと筆者が考えるのが、土曜学習の参加者を対象に8月20日に実施したリモートインタビューである。このインタビューは、土曜学習でテーマとして取り上げたプラごみが地域でどのような実態であるかを調べるために、大洲市長浜漁業協同組合とロイヤルアイゼン株式会社にリモートで依頼したものである。このイベントで得られた知識は、例えばこれまでは操業中に引き上げられた海洋ごみを捨てるためには、漁師自ら費用を払って処理業者に引き渡すしかなかったこと、その問題を解決するために現在県の実験的取り組みが長浜漁協と愛南漁協で実施されていて、海洋ごみの收拾と分析がちょうど始まったばかりであること、プラごみを再生する企業に販売するための中間処理の段階では、劣悪な品質のものを出荷する業者もあるが、業者の品質保障をするための仕組みが未だ十分ではないこと、汚れたプラごみを洗浄することでリサイクルが可能になるが洗浄に利用された水の汚染がひどいと浄化槽による処理が間に合わなくなりそれが水質汚染に繋がること等が、児童、学生、大学教員、いずれの参加者にとっても未知のことであった。言い換えれば、この状況では、児童、学生、教員の全てが地域の現実を知ろうとする学習者であり、問題解決者であった。常にこの状況が望ましいものであるかどうか不明であるが、真の共同主体性が発揮される場面の特徴を明らかにするために、このエピソード

は示唆的であったと考えられる。

## 7. 取り組みに対する理論的振り返り

ここでは、これまで紹介してきた愛媛大学放課後学習教室、愛大マイクラ、土曜学習を通して、主体性が担保される領域を整理し、それを手がかりに共同主体性を引き出す学習環境のあり方について理論的に検討したい。

表1は、それぞれの取り組みの「企画運営」、「活動内容の決定」、そして活動上の「ルール作成」について、それぞれどこに主体的に決定する権限を設定しているか整理したものである。○は基本的な権限が設定されていること、△は周辺的な参加を意味している。

表1 主体性の輪の広がり

	児童	学生	教員
<u>放課後学習教室</u>			
・企画運営		○	△
・活動内容の決定		○	
・ルール作成	△	○	○
<u>愛大マイクラ</u>			
・企画運営			○
・活動内容の決定	○	○	
・ルール作成	○	○	△
<u>土曜学習</u>			
・企画運営		○	○
・活動内容の決定	○		
・ルール作成			○

既に紹介したように、愛媛大学放課後学習教室では、学生の主体性が重視される一方、児童の主体性は包摂できていない。愛大マイクラでは、児童と学生の対称性や相互性は確保されているが、地域課題との連動性がない。土曜学習では、児童、学生、大学教員3者の主体性が同時に実現される設計がなされているが、児童の主体性を引き出す具体的な支援手法の開発が求められている。これらの事例だけで最終結論は引き出せないが、一時的な結論としては、児童、学生、大学教員の三者いずれかが、企画

運営、活動内容の決定、ルール作成という全ての領域でレスポンシビリティを持つのではなく、三者にレスポンシビリティを偏在させる設計とすることが共同主体性を引き出す学習環境に必要であるかもしれない。

このような学習環境設計の視点は、活動理論の考え方も符合するのではないだろうか。活動理論とは、活動理論とは、ヴィゴツキーの理論的基盤をもとに、Leontiev (1979) が、社会集団と個人の結びつきに関する史的唯物論の考え方を取り込んで構成された心理学理論の1つである(大石・市本・中山, 2019)。活動理論は、分析の単位を人間の活動に設定する。ここでの活動とは、人が生きることを成立させるために取り組む組織的な取り組みの総体である。例えば、漁業という活動は、漁網や船といった道具を媒介にしており、その対象は海洋資源である。その道具を媒介にした行為は他の漁師や漁協の人々との共同でおこなわれると同時に製造業や運輸業、商業などと分業体制を構築している。これらの取り組みは法律や慣習といった様々な水準のルールによって安定的に統治されている。活動理論はこのように人の営みを、主体、対象、コミュニティ、分業、ルール、媒介ツールといった大きな単位で捉える(Engeström, 1987)。では、これまで本研究が検討してきた活動はどのように活動理論によって捉え直されるだろうか。土曜学習の延長で実施したリモートインタビューでは、児童、学生、教員の三者が共に共通の関心対象であるプラごみの理解に向かって、インターネットという媒介ツールを介して、対象に向かっていたと言える。そのため、リモートインタビューでは、児童、学生、教員の三者が共に活動において主体として位置づけられていたのである。他方、愛媛大学放課後学習教室や愛大マイクラ、そして1学期の土曜学習では、児童・学生・教員がそれぞれ参加している活動は、同じ時間と場所を共有しながらも、実際には当事者それぞれの活動対象は異なっていたと考えられる。愛媛大学放課後学習教室では、児童は教科内容の習得、学生は教師としての力量形成、教員は地域貢献と学生教育を統合した取り組みがそれぞれの立場が想定

する対象であった。愛大マイクラでは、児童はゲームそのもの、学生は教師としての力量形成、教員は地域貢献と学生教育を統合した取り組みであった。そして、1学期の土曜学習では、児童はプラごみ問題の理解と解決、学生は教員としての力量形成、教員は読解力向上のプログラム開発がそれぞれの対象であった。これらのことから、土曜学習の延長としておこなったリモートインタビューは、他の活動は異なる独特な形態の取り組みであったと同時に、児童・学生・教員がその活動対象を同じくしながら、主体性を三者で分かち合っていたことを示唆している。

この土曜学習という取り組みは、SDGsに関連した取り組みである。本来SDGsに関する取り組みは、地球上に住む全ての人間に深く関係するものである。そのことから、プラごみに関する学習機会の設定は、複数のカテゴリーに属したとしても、そこに関わるエージェントの間で共同主体性が成立することが自然なことであろう。しかし、児童、学生、教員の三者が同じ目的を共有し、活動に参加するだけで共同主体性が成立する訳ではないことも明白である。土曜学習の場合でも、それぞれが備えている属性によってどのような社会的資源にアクセスできるか、そしてそれぞれが有する能力や特性によって、現実的に発揮できる主体性は異なってくる。そのような制約がある中で、それぞれの状況に応じて主体性を発揮するためには、表1を通して明らかにしたように、参加者の立場ごとに分散されたレスポンシビリティが必須なのだろうと考えられる。

最後に、児童が批判的に自らの考えを構築していくための学習環境をどう実現するか、ピーター・グレイによる自己主導学習、そしてコルトハーヘンのリアリスティック・アプローチを援用して検討したい。グレイ(2018)が指摘したように、人間はある特定の環境におかれるとその本来的な潜在性の1つとして、極めて高い主体性を発揮する。その環境の特徴は、具体的には、自己主導学習の6つの基本原則によって示される：①教育は子ども自身が責任を持つ、②無制限の遊びの機会があること、③文化的道具を使って遊ぶこと、④大人は支援者であり評価



者ではないこと、⑤異年齢混合集団であること、⑥安定した善良な民主的集団である。これらはアメリカのボストン郊外にあるデモクラティックスクールの1つ、サドベリーバレースクールを対象にした研究によって導かれた基本原則である。この学校では、生徒は時間割もなく、他の生徒や大人の協力を得て、それぞれがしたいことを進めている。この自己主導学習の基本原則のなかで、①と②は即座に実現することが難しいが、③・④・⑤・⑥については、課外活動の場でも踏襲することが可能である。しかしながら、上の③から⑥の原則に沿った環境を用意したとしても、子どもたちがすぐにそこで主体性を発揮するようになるとは考えにくい。そのため、今の学習環境がこれまでの生育歴の中で大きな影響を与えてきたことを考慮し、徐々に子どもたちの主体性を支えていくような工夫が必要であると考えられる。

そのために必要な観点の1つは、学習アプローチ変容の支援である。一般的な教室で期待される学習者の役割は、教示の履行、明瞭な解が想定された問題の解決、個人を単位とした知識・スキルの習得、目標への効率的な到達等である。他方、共同主体性を育む文脈においては、個別の興味関心の重視、個人的経験との関連付け、現実的な（すなわち矛盾などを孕む）問題の解決、グループを単位とした取り組み、問題解決のプロセス等が重視されている。この違いは児童だけではなく、学生にも当てはまる。通常、学生は教育実習において、教えるべきことは教科書に示されているし、授業というもののイメージも自身の経験によって規定されている。その上で、指導教諭はエキスパートとして実習生の活動に助言を与える。しかし、共同主体性を基盤とした土曜学習のような場面では、大学教員は「共同主体性を育みつつ、子ども主体の地域問題解決プロジェクトを展開する」というような抽象的イメージを持ちながらも、「子ども主体であるが故に方向性は予め決めることができない」「地域の問題について調査を進めることで大学教員も知らなかったことを知る」等という極めて曖昧模糊とした状況にある。この中で学生が主体性を発揮するためには、土曜学習の抽

象的なイメージを共有しつつ、自分自身の関心に依拠しながら、共有された問題の解決に向けて具体化可能なプランを構想することが期待されている。これらのギャップを埋めるためには、共同主体性を育む教育機会において、言語的に期待されていることを説明するよりも前に、大学生や大学教員がその取組を間近で見せていくことが必要である。

学習アプローチの変容の基盤となるのが「常に自己を基盤とした認識を構成する」という習慣である。これを考えるときに役立つのが教員の専門性育成の文脈において、コルトハーヘンがしばしば用いる冰山モデルである（Korthagen, Kim & Greene, 2013）。冰山はよく知られているように海上に見える部分はその一角に過ぎない。海面下のより大きな部分が冰山を成立させている。冰山モデルは、人間の行為もそれと同様に階層的な構造を持っていると想定している。すなわち、していること（doing）の下層には、考えていること（thinking）があり、その下には感じていること（feeling）があり、さらに最下層には求めていること（wanting）があると想定している。このモデルの妥当性は、科学的に正しいと言えるかという心理学的な視点ではなく、いまとここにおける自己の省察のツールとしての活用可能性という意味でのプラグマティズムに支えられている。例えば、教員研修や日常の教育実践において、自己理解を促そうとするときに、研修講師や教師本人が用いるのが「エレベーター」という概念ツールである。私達が何かを判断したり振り返ったりするときその理由は通常 thinking の水準でおこなわれる。しかし、自分の考えた理由に納得できない時もある。そのときに冰山モデルの各階層を即座に上下させることができる。例えば、新しい学期の開始にあたって、教師が教務上の目標を「教室における学習態度の確立」としたとする。しかし、なにかしっくりこない。そのような際に、まずは feeling の階層、すなわち自分がその目標に対してどう感じているのかに注意を向けるのである。そうすると例えば「正しい学習態度にこだわるのはなにかもやを感じる」自分を見つけるかもしれない。さらに wanting の階層に降りて、「一体自分は何を欲

しているのだろうか」と内省する。すると例えば「自分は子どもたちが自分の好きなことを見つけてそれに向けて夢中になってほしい」と以前願ったことを思い出すかもしれない。この例に明らかなのは、thinking と wanting の間の矛盾である。そしてその矛盾にすでに気づいていた自分が feeling の階層に発見されたのだと言える。このようにエレベーターで階層を上がり下がりする省察にしばらく取り組むことによって、教師は氷山の下層部と一致した判断と行為を選択することができることに加えて、自己の各層が統合されることによって本来の力を効果的に発揮することができるようになる。以上がコルトハーヘンの想定する自己理解プロセスの概要である。子どもの場合、大人と同じような省察過程に取り組むことは想定しにくい、自分自身が直感的に感じていることを大事にすることは、子どもたちが主体性を発揮する上では大人と同様に、重要なスタンスとなる。特にもし子どもが教師や親を始めとする大人の発言内容に対して、自分自身の感じかたというフィルターを挟まないとすれば、子どもは自分自身で考えを持ったり、状況に応じて適切に考えを変化させたりといったことは原理的に困難なはずである。そのため、子どもの主体性発揮に必要な観点のもう一つは、学習アプローチ変容の支援に加え、子どもが自分の感じ方や考え方を大事にすることであると言える。

最後に指摘しておきたいのが、自己主導学習の原則③「文化的道具を使って遊ぶこと」にも関係するが、学習過程において様々な文化的道具の利用可能性を最大化しておくことも共同主体性を支える環境として重要である。この文化的道具は、学習過程においては例えば、パソコンのアプリケーション等を活用すること、知ったことを表や図にして整理すること、話し合いの進行やプレゼンテーションも含めたコミュニケーションの技能等である。これらの文化的道具の習得が目的になるのではなく、子ども主体のプロジェクトを進めていく上で自然と必要に応じて利用されるような環境を用意することが大人に求められる。そのためには、第1の観点でも触れ

たように大学生や大学教員が身近で様々な文化的道具を活用している様子が見れるよう接近性の高い利用可能性を確保しておくことが重要であろう。

今後、本論文で集約された示唆に基づき、令和3年度9月以降の実践を、これまで以上に共同主体性を育むものに改善していく予定である。

## 引用文献

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- 市本早香・城戸海輝・井上拓哉・中野智晶・吉見太智・富田英司 (2018). 放課後学習支援事業に研究者として取り組むことによる学生の参加形態と動機付けの変容 大学教育実践ジャーナル, 16, 85-93.
- Korthagen, F. A., Korthagen, F. A., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (Eds.). (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. Routledge.
- Leontiev, A.N. (1979). The problem of activity in psychology (pp. 37-71). In J.V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- OECD (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (最終閲覧: 2021年8月30日)
- 大石若奈・富田英司 (2020). 学生主導プロジェクト実践を通したリフレクションの深化 電子情報通信学会技術研究報告, 120(304), 17-19.
- ピーター・グレイ (2018). 遊びが学びに欠かせないわけ (吉田新一郎訳) 築地書館
- 富田英司・彼末七海・ティモシー＝ジョーンズ・千絵＝ジョーンズ・河野極・向平和 (2021). 再生農業体験からプロジェクト学習の単元開発へ 大学教育実践ジャーナル, 19, 55-63.

富田英司・大石若奈・市本早香・中山晃 (2019). 学生主体の放課後学習支援における活動の変遷. 大学教育実践ジャーナル, 17, 67-74.

## 謝 辞

この研究は, 科学研究費補助金・基盤研究(C)「Co-Agency を育む準正課活動のための教師教育環境と仮想空間」(21K02440, 2021-2024), 同・基盤研究(C)「大学生のコミュニケーション力を向上させる省察のデザイン」(16K04303, 2016-2019), マツダ財団青少年健全育成関係研究助成「ポストコロナ時

代のハイブリッド青少年交流環境」(2021-2022), 及び文部科学省委託研究「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究」(2021-2022)の支援を受けて実施されました。

また本研究で取りあげた実践は, 愛媛大学教育学部を始め, 学内外の多くの先生方や学生, 参加児童生徒と保護者の皆様からのご教示, ご理解, ご鞭撻により実現し, 発展してきたものです。全ての方のお名前をあげることはこの紙幅ではできませんが, 関わってくださっている皆様に, 改めてここに深く謝意を表します。