

ハビトゥス概念による学級経営の再検討

—学級の文化資本の調整に着目して—

所属コース 教育実践開発コース
氏名 竹本 啓貴
指導教員 白松 賢 遠藤敏朗

【概要】

本研究では、子ども、学級の文化資本に着目し、子どもたちが学校にもち込む文化資本と、学級で要求される文化資本とのズレから、学級経営の課題を明らかにした。そこで授業実践では、学級活動（2）の時間を活用して、宿題に関わる文化資本に着目し、児童の実態に応じた学習計画を立てて宿題を行うことによって、子どもたちの生活・語りの変容を分析した。学習計画を立てることで、生活時間を有効に使えるようになった児童もいたが、学習計画を十分に活用することができず、期限までに宿題を終わらせることができない児童もおり、児童と家庭の文化的慣習を変更することについては限界が存在することが明らかとなった。そこで、ナラティヴ理論に着目し、ナラティヴ・キャピタルが学級での相互作用を通じて、多様に蓄積され、生成されることによって、子どもたちの人生の方向づけが多様に変化する可能性を検討した。しかし、ナラティヴ・キャピタルによる学級経営の可能性については仮説生成の域を出ず、今後も検討していくことが今後の課題となった。

キーワード 学級経営 文化資本 調整 ナラティヴ理論

1. 問題設定

子どもたちは小学校に入学すると、否応なく学級に配属され、学級という集団生活の中で必要な力を身に付けていく。そこには、通っている学校、配属された学級で求められる振る舞いを要求され、それらに適応するように子どもたちは指導されている。これを学級における文化と称すると、学校、学級には独自の文化がある。しかし、学校に文化が存在するのと同様に、子どもたちも一人ひとりが様々な文化を背景として生育し、それらの文化を学校にもち込んでいる。そのような背景を踏まえると、学校に適合した振る舞いを習得していない子どもたちは、学校としてあるべき振る舞いを強いられ、そこで、子ども自身の生育環境に基づく文化と学校でこうあるべきとされる文化にズレが生じる。ピーター・M・センゲ（訳書2014, 75頁）は、「多様性を喜び、それに合わせようというよりも、違いは問題であり、修正されなくてはならないという見方へと導く。私たちが『学習障害』と呼ぶものは、実は今の教育プロセスと人間との間の不適合を表すに過ぎない。なぜ、人間ではなく教育プロセスの方を『障害』と呼ばないのか」と問題提起し、教育プロセスの改善を課題として考え、「型」に当てはめようとする学校教育の見直しを求めている。さらに、白松（2017, 49頁）は「多様性を尊重するコミュニティとしての学級とは、学校生活に不利な立場にいる（学校

において期待される文化とは異なる文化を有する) 児童生徒が、文化的な境界を越えて安心して学校生活を送れるように配慮されている学級」を「21 世紀型学級経営」であると論じており、学校の期待する習慣や行動を身につけた児童生徒のイメージから、多様な価値観や行動様式を有する子どもたちへのイメージの転換の必要性を述べている。現代の学級においては、発達障害の診断を受けている子どもや外国籍の児童が在籍している。そのような子どもたちをはじめとして、教師や子どもはすべての子どもたちが有する文化に対して寛容な態度をもち、どのように学級の文化資本を調整しながら学級の文化を創っていくべきかを考えていく必要があるだろう。

また、文部科学省は、障害者の権利に関する条約「第二十四条 教育」においては、障害者を包容する教育制度 (inclusive education system) 等を確保するものの一つとして、「個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること」を位置付けている。学校として、子どもたちの困り感を解消し、過ごしやすい学習空間、生活空間を整えることは喫緊の課題となっており、教師には、子どもたちの困り感を解消するための手立てを考える能力が必要とされている。

さらに、苫野 (2019b, 24 頁) は、「よく、若者は政治に興味がないとか、投票に行かないとか言われます。でもその責任は、実は多くの場合、学校にあるのではないかとわたしは思います。学校は変えられる、自分たちでつくっていきける。そんな感覚を、多くの子どもたちは持てずに学校生活を送っているのではないのでしょうか。そんな彼ら彼女らが、社会は変えられる、自分たちでつくっていきけるなんて思えないのは、当然のことです」と問題提起している今の子どもたちが成人して社会で活躍する頃は予測が困難な時代であり、一人ひとりが持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される (平成 29 年告示 小学校学習指導要領 総則編 解説)。教師は教師の視点から子どもたちの実態を把握して文化資本を調整し、子どもたちも、自分たちの学級環境をよりよくするために課題を見つけ、解決するという環境を調整する力が求められているといえるだろう。

学校現場においては、障がいの有無にかかわらず、一人ひとりの実態に合わせた指導が必要とされてきている。しかし、「一人ひとりの実態に合わせて」という指導方針は、何をもちて実態といえるか、非常に曖昧である。そこで、本研究では、「ハビトゥス概念による学級経営の再検討」として、ピエール・ブルデューが理論付けたハビトゥス概念を用いて、子どもたちの実態把握、また、学校のハビトゥスを再検討する。それによって、学校の当たり前とされていることを見直し、子どもたちにとって困り感を感じさせたり、つらい思いをさせたりしないように文化資本を調整できるかを模索していくことを目的としている。

2. 先行研究

(1) 学級における学び方

「元来、学級というものの本質を考える場合には、それが経済的見地に立脚して発生したものであることを知らねばならない。すなわち学級教授の組織は、最低の費用でもっとも多くのもに知識を伝達する方法として採用されたのである」(細谷 1980, 62 頁)。しかし、柳 (2005) は、現代の学級には共同体的性格をもっていると指摘しており、一つの言説として

「学級共同体言説」があると論じている。「学級共同体言説」とは、「学級は一つの共同体であるべきだ」という規範性をもつ言説である。「支え合い」「仲間」「なかよし」「励まし」「思い出づくり」等の暖かいイメージをこれまで次々と生み出し、児童・生徒の集団への帰属意識を高めようと試みており、空間の共有だけでなく、教師も生徒も生活を共有し、同じ活動をし、価値観も共にすべきとする理念が強調されているのである。もともと、学級という管理単位が、「学級共同体言説」の広まりとともに、学級への帰属意識を高めることとなり、価値観を共有することを要求されるようになってきたのである。先述の通り、学級には、様々な文化背景をもとに生育してきた子どもたちが集まってきており、それぞれが様々な習慣や考え方をもっている。そうであるにもかかわらず帰属意識をもたせたり、価値観を共有したりすることを強制しすぎると、学級に馴染めない子どもが出てくるのが容易に想像できるだろう。また、柳（2005, 14 頁）は、学級集団への所属をめぐって、生徒の間には大まかに次のような異なった反応が成立すると指摘している。

① 集団所属そのものに体質的アレルギーを示す生徒、すなわち多くのものといつも一緒に行動することに抵抗を感じたり、うまく交われなかったりする生徒が、少数ではあるが必ず存在する。

② 一緒に学習するのは不利益だという理由で、学級での学習に不安を感じる生徒が生まれる。それは特に、理解力が早くて、授業の速度にいつも不満を持つ生徒と、逆に理解の仕方が遅いために、通常の授業のテンポについていけない生徒とに分けられる。

③ 集団が楽しいから学級での生活にことさら違和感を持つことなく参加する生徒がいる。しかし彼らとても、同年齢原理や競争原理がもたらす緊張関係と無縁ではない。

学級に馴染みにくい子どもたちは、上記のような反応を示しながら学校生活を送っていることが推測される。学級における人間関係については、菅野（2008）も社会の変化とともに学校の人間関係のあり方が変化してきていると指摘している。菅野は、かつてムラに学校は一つであり、ムラの共同的生活を核にした地域の支えがあった（似たような文化を共有して生活していた）としている。しかし、1980 年代以降は都市部だけでなく、地方においてもそのような支えがなくなり、地域全体が単なる偶然にその場に住んでいる人たちの集合体になっていると指摘している。子どもたちは多様な文化背景をもとに生育し、学校で集団生活を送っているにもかかわらず、学級は一つの共同体であることを強要されると、必ず文化的なズレが生じるだろう。よって、社会的な背景から見ても、柳の指摘するような馴染みにくさを感じている子どもは少なからず存在していることが推察される。

また、「学級共同体言説」とともに、宮島（1999）の指摘する、これまで日本社会に想定されてきたイメージである「文化的同質性」も学級を考える上では重要な課題である。子どもたちの生活を包み込んでいる社会的条件の相違が学校における能力選別の基準とのかかわりで大きな意味をもっているとすると、社会化のパターンや言語行動の特質、知・趣味の習得の様式が所属する階層、地域、民族などとの関連で経験的につかまなければならない。これらは「同質幻想」「平等幻想」の強い日本だからこそ避けては通れない課題であると宮島は指摘しており、教師らは「同質幻想」から脱却し、子どもたちの文化背景も視野に入れることが求められている。その点において、文化資本の再生産問題を本研究では学級経営改善の視点に含む必要がある。

さらに、菅野（2019a）は、学級のシステムとしての「みんなで同じことを、同じペースで、同じやり方で」に限界が来ていると指摘しており、学校・学級のシステムを変革するこ

との必要性を求めている。さらに、過度のマニュアル化、スタンダード化はかえって教師の力、そして子どもたちの力を著しく奪ってしまうと指摘し、授業方法の行き過ぎた統一は、教師の思考の自由を奪い、創意工夫を妨げることになると論じている。もちろん、学習規律を確立することは必要であるが、学級での活動の目的を見直し、子どもたちにとって、どうすれば学びやすい環境になるのかを教師と子どもがともに考える必要がある。

(2) 文化資本とは

そもそも文化を考えると、C・ギアーツ（訳書 1973, 148 頁）は、文化とは「象徴的に表現される意味のパターンで、歴史的に伝承されるものであり、人間が生活に関する知識と態度を伝承し、永続させ、発展させるために用いる、象徴的な形式に表現され伝承される概念の形態」であると定義づけている。さらに、文化を文化資本として考えるとき、身体化・客体化・制度化されたものに分類でき、本研究で用いる概念であるハビトゥスは身体化された文化資本に分類され、教え込み、学習、体得的習得により身体化される（稲垣 2011）。ハビトゥスとはピエール・ブルデュー（訳書 1990, vi 頁）が提唱する概念であり、「もろもろの性向の体系として、ある階級・集団に特有の行動・知覚様式を生産する規範システム」であると定義付けており、各行為者の慣習行動は、否応なくこれによって一定の方向づけを受け規定されながら、生産されてゆくと説明している。ハビトゥスは、個人に内在されているだけのものではない。宮島・藤田ら（1991）は、学校は正当な文化を伝達する機関であるとしての正当な「学校的ハビトゥス」が想定できると指摘し、学校における教育達成に格差が生じると論じている。例を挙げると、学校的ハビトゥスとは、先生の言うことをよく聞き、毎日の勉強をきちんとこなし、何事にも積極的に取り組み、仲間と協調的に付き合っていく子どもは、学校においては、「優等生」と呼ばれるということである。この学校的ハビトゥスをどの程度わがものとすることができるかが、学校でのその子どもに対する評価と処遇を決められることになるが、子どもたちの生育環境や生活基盤の違いによってハビトゥスは多様である。そのために、各々の集団が有するハビトゥスと学校的ハビトゥスの距離・親しさに応じて教育達成に格差が生じることになると論じているのである。これらのことから、子どもたちが生育してきた環境から、子どもたちがどのようなハビトゥスを獲得しているかを把握し、学校の文化資本を調整することによって、子どもたちの教育達成の格差を縮小できるだろう。

(3) 文化の習得と文化資本の再生産

文化の習得過程について、宮島（1994）は、文化を習得することは、白紙の上書き込まれるような無からの習得はありえず、習得にもまた文化的条件が必要であると論じている。習得にもまた文化的条件が必要であり、学校以前のいし学校外的な多様な社会化が関係してくると指摘しており、やはり、子どもたちが学校での学びに向かうにあたって、学びに対する先有性向を習得しているか否かによって、教育達成に差が生じるのは明らかな事実であろう。

学校は文化伝達の機関として、子どもたちに学校的ハビトゥスに適応させていこうとする役割がある。つまり、学校は独自の文化を形成し、文化資本を再生産している場であると

言える。小内（1995）は、学校における文化資本の再生産を関連付けて、資本主義における再生産構造を理解する上での注意点について以下の3つの点を指摘している。

第一に、今日の資本主義社会では諸個人の能力や価値意識、さらに社会諸関係の再生産にとって、学校教育システムの占める位置がきわめて大きくなっている。さらに、それは、学校教育システムが生産力の担い手としての諸個人の能力や価値意識を形成する上で重要な意義を持ち、社会的選抜機構として諸個人を生産関係上の特定の位置、すなわち階級・階層的位置に配分する役割を果たしている点に端的に示されている。第二に、その過程は諸個人にとってみれば、基本的に「自由競争」の過程として存在している点に資本主義社会の本質的特徴がある。原理的にはどんな属性(出身階層、性、出身地等)を持って生まれたとしても、自らの努力によって高い学歴を身につければ、生まれつき備わっている属性とは関わりなく条件の良い階級・階層的地位につくことができるはずである。しかし、第三に、現実には学校教育システムを通して獲得される能力や学歴は、自らの力ではどうすることもできない出身階層や性といった諸個人の属性によって大きく規定されていることに注意を払う必要があると指摘している。諸個人の階級・階層的地位は自らの努力=業績の結果という現象形態を示すものの、本質的には属性のあり方に大きく依存しているといった方が現実を反映している。そして、それは諸個人の階級・階層的位置の親子間の世代的再生産ともいえるべき現実であると問題提起している。その意味で、学校教育システムは特定の諸個人の階級・階層的位置の世代的再生産を随伴した形で諸個人の能力の形成や階級関係を再生産する役割を果たしている。

これらのことから、資本主義社会においては、学校が文化資本を再生産しているという役割を果たしていることがわかる。よって、文化資本の再生産を考える際には、学校の教育システムと子どもたちの生育環境に基づく文化背景の両面から考える必要があるといえるだろう。それらに基づきながら、文化資本を調整していくことが、教育における格差を縮小することができる一助になるだろう。

文化資本の再生産が格差を再生産していることについてはこれまで述べてきたとおりであるが、学校の特質として、上層階級に有利な文化資本が再生産されていることを忘れてはならない。宮島（1994）が指摘するように、上層階級の子どもたちが経験する社会化のパターンが、学校文化に適合的であり、言い換えると、上層階級が自分たちの子弟に有利なように「学力」や「優秀さ」を定義する力を握っているのである。長尾（1993）は、学校文化を多様な文化背景をもつ子どもたちの集合によって、矛盾や対抗という現象を生じさせる可能性があるとして提起している。批判的教育研究の観点から学校をまさに文化が生み出されていく場として、あえていえば、文化の対抗的な再生産の場として捉えていこうとする試みを必要としているのである。また、池田・長尾ら（1993）は、文化再生産論の視点は、現代社会(高度資本主義社会)の支配の構造、とくに学校教育を通じた支配の正統化についての理論を深化させたが、これらに欠けていたのは「変革のパースペクティブ」であったと指摘している。批判的教育研究は、「変革の理論」を組み込むことによって、それまでの理論的蓄積を継承するとともに、社会変革の文化運動の方向性を照らしだそうとしていると述べ、それは、彼らの理論のキーワードとなっている「批判的リテラシー(critical literacy)」「加力化(empowerment)」「解放(emancipation)」ということばに集約されていると指摘している。被抑圧者にとって大切なことは、社会を読み取り、分析し、批判する“ことば(リテラシー)”（この場合の“ことば”とは単なる文字というよりは、より広義のことば=思考力、自己洞

察力、批判力の基礎となる道具を指す)の獲得であり、そのことによって、自らの力に対する自信が生まれ、自己のことを語り世界と自己とを結びつける表現力が生まれてくると考えられている。当然それは、“ことば”を奪われた状態から自らを解放し、社会解放と自己解放をめざした主体性の理論へとつながっていくと論じている。必ずしも同じような学校文化を再生産していくのではなく、それぞれ子どもたちの文化背景から葛藤を生み出し、それを前向きに捉え、どのような文化を創っていけばよいのかを子どもたち自身が考えることも文化資本の再生産による格差の縮小につながるのではないかと考える。

(4) 潜在的カリキュラムと学校文化

カリキュラムの観点からも学校文化を見ると、上層階級に有利なカリキュラム設定から生じる文化資本の再生産という面を見ることができる。M・W・アップル(訳書1986)は、カリキュラム学が社会統制という土壌を基盤としていることを認めざるをえないとしており、歴史的な観点からカリキュラムを理解する必要があると論じている。私たちの生活を社会統制という観点から見ると、統制的要素を全くもたない社会生活はほとんど想定することができないとしている。学校におけるカリキュラムが、望ましくない人種・民族集団やそれらの人々の特徴を消さないし社会化しようとしたり、経済的に効率的な市民集団をつくりだそうとしたりしており、仕事に対する労働者の不適応を減らそうという取り組みが行われている。教育環境の標準化、学校における日常活動の中でなされる道徳・規範・性向の面での教え込み、あるいは経済的機能主義などと関連する多様な事態が生じており、こうした事態は、「隠れたカリキュラム」と呼ばれている。学校教育を通じて、経済的機能や官僚主義的な技能を志向するような標準的国民性を追求した初期の改革が受け入れられ、学校の制度的枠組みが、規範面での一致を教え込むことができるような機構になっていったとされている。

具体的に、実際に行われているカリキュラムはどのようなものなのか。M・W・アップルが焦点を当てたのは、子どもたちが学校生活に適合するために必要な規則・規範・価値・性向などを習熟するかの分かれ目となる幼稚園におけるカリキュラムである。幼稚園の教室での社会化過程には、社会相互行為の規範や規定を学ぶことが含まれているとされる。幼稚園の教室での意味付けに適合することは、子どもたちの社会化過程の重要な局面であるとし、それらの意味付けは子どもたちよりも高度に組織された常識的ルールに基づいて教師が行う。幼稚園での観察を通して、教師が園児に期待するのは、教室の状況に適応することであり、適応に伴うどんな不快さにも耐えることを求めている、とM・W・アップルは考察している。これは、教師や学校を批判しているわけではなく、教師や学校は社会構造に組み込まれた存在であり、社会的・経済的連関から生じる諸問題に直面し、一定の物質的制約を被らざるを得ないという学校の特性を示しているに過ぎない。この連関が教師の時間や労力の配分や、学校そのものに体现されている文化資本のあり方を定義していると論じている。

(5) 文化資本としての言語能力

藤田(1991)は、学校文化が文字文化をその第一の特徴とすることはかねてから指摘されてきたことであるとし、学校での成功の鍵を握るのは諸個人が有する「言語能力」であると

いう推論を引き出している。

これに関しては、志水（1991）が「言語による選別」「言語を通しての選別」という造語をつくりだし、言語と選別の関係について説明している。「言語による選別」とは、面接試験等に典型的に見られる言語を用いて人を仕分ける社会過程である。母国語、標準語の使用などの当該社会のなかで正統視されている特定の言語をわがものとし、自由に操れることが、支配集団へのメンバーシップの要件となるという過程も存在すると論じている。一方、「言語を通しての選別」とは、言語があらゆる相互作用の基礎になるという意味で、すべての「選別」的な過程には言語が関わってくるとし、そこから「学校の教育システム」に対して問題提起している。文化伝達の機関としての学校は、諸個人を社会的な地位に振り分ける社会的選抜・配分機能をも担っていると指摘し、学校が「教育・社会化」と「選別・配分」という作用をもち、特に「選別」という社会的機能を発揮するのは階層的な学校教育システムの基本的な特性に由来するものであることを忘れてはならないと論じている。

また、バーンステイン（訳書 1981）は、労働者階級と中産階級の子どもたちの言語使用を比較して、知覚システムの違いから労働者階級の子どもたちが学校への不適応を起こしていることを明らかにしている。労働者階級の母親と子どもの間で用いられている言語は共用言語である。共用言語は、具体的、記述的、実体的、視覚的な象徴法を用いた情動的な言い方に力点が置かれており、言葉による感情の表現を制限しがちである。情動的な内容に重点が置かれ、そうしたコミュニケーションの媒体そのものが、主な指示事項として客体の構造を除外していると指摘している。そこで諸々の関係づけは、共用言語から個人が選択した言葉を用いて、身振り、調子、声の大きさの変化、身体の姿勢などの表現的象徴法を用いてなされている。そのようなコミュニケーションのその手段においては、現在性が強調されているために、労働者階級の子どもたちは時間的な連続性が意味をもっているということを理解できずにいると論じている。この点から、労働者階級の子どもと中産階級の子どもとは、学習状況中のことがらを異なって知覚しているために、同じ学習内容でも、それのもつ意味は、中産階級の子どもと労働者階級の子どもでは異なっていると指摘している。

さらに、バーンステインは、学校では、個々の活動、あるいは一連の活動が遠い目標との関連で意味をもち、現在のことが時間及び空間的に決定的な広がりをもっているが、労働者階級の子どもたちは主として現在のことに関心をいだいているのであって、学校の手段や目的に個性的な意味をもたせるためだけの積極的、あるいは意図的な援助をほとんど提供してくれていないと指摘している。学校が労働者階級の子どもへのしつけや教室におけるコントロールの問題は、学校が労働者階級の子どもへの知覚のパターン全体を、それに対応する感情的な部分ごと志向させ直そうとしていることから生じているとし、この点から、子どもの反応と働きかけの刺激との間に不均衡が生じていることも指摘している。時間及び空間的に決定的な広がりをもつ教育的内容について、個別的な支援からアプローチしていくことが求められているといえるだろう。

(6) 教育格差の縮小

国立大学法人お茶の水女子大学（2018）の全国学力学習状況調査を活用した調査研究によると、家庭の社会経済的背景（SES）と学力を比較し、不利な環境を克服している児童生徒（保護者のSESがLowestに区分されている児童生徒のうち、国語・算数（国語・数学）の

A・B問題すべての正答数を合算して算出した「総正答率」(総正答数÷総問題数)で上位25%(A層)に位置する子ども)の結果から、「授業の復習を重視する傾向が強く、学校で習う内容の着実な定着を図る取組が、彼らの高い学力水準の支えになっている」や「塾などに過度に頼らなくとも一定の学習時間を確保しており、そのことが学力獲得に結びついていると考えられる」ということを明らかにしている。

また、同研究では、高い成果を上げている学校への聞き取り調査において、「当たり前のことをやっている」という声は多く聞かれたという。研究結果から、方法は地域や学校の状況によって多様ではあるが、学級や学校が「落ち着いた」いることが、まずは当たり前の前提となっているようであると指摘している。落ち着いた学級や学校ができた上で「成就感を持たせる、褒めて伸ばす」「学ぶ意味や意欲、生徒の主体性」等児童・生徒のやる気や主体性を育む教師の関わり、また「居心地の良い学校」「学校に居場所がある」というような、子ども同士の関わり、子どもが安心して学べる学級、といった学級経営が行われていると結論づけている。この点に関しては、白松(2017)の学級経営の3領域の一つである必然的領域が関連しており、子どもをコントロールする学級ではなく、学級を「インクルーシブ・コミュニティ(いろんな児童生徒一人ひとりが尊重され、包摂される民主的なコミュニティ)」にすることが居心地のよい学級につながるということが関連していると考えられる。

3. 研究の方法と対象

2019年4月から大学院の授業として連携校実習2を履修し、6年生の1クラス(31名)に配属している。4月からの児童の様子を観察したり、担任のA先生と相談したりする中から、文化資本に関する学校と児童の実態のズレを探っていった。それらの観察や相談の中で、宿題に関する文化資本の課題に着目し、担任の先生と相談しながら、宿題の出し方や内容を調整することとした。そのプロセスで、多様な課題が見つかり、学級活動(2)を活用して、宿題のやり方を調整する実践研究を構想した。児童の様々な生活背景があるという1学期の気づきから、宿題を行う学習計画を児童が個別に立てる授業を行った。「宿題」を通じて、家庭の文化資本の差異が顕在化してしまい、宿題をする子としない子の学力格差の乖離につながってしまう。今回の実践では、個別の文化資本に配慮して自己調整させることで、「宿題」に関して不利な立場にいる子が少しでも学習に前向きになったり、その文化資本を獲得したりするように働きかけることを優先した。「宿題をやらせる」という学校の強制的な文化資本の課題を、自分の課題として捉えさせ、自分の可能な範囲や方法を検討するよう調整することで、児童の語りがどう変容していくのかに着目しながら、学級活動(2)の授業実践を行った。実践は主に2回を継続的に実施し、事前、実践中、実践後の振り返りや意見から、文化資本に配慮した個別の調整をすることが児童にどのように影響していくかの可能性を探っていった。

また、前述の実践を通して見つかった課題から、連携校実習2と連携校実習3において、学級活動(2)と「特別の教科 道徳」の授業を活用した文化資本の調整を超える可能性のある概念を探求した。6年生の6クラスで授業を行い、各クラスでの児童の語りから、発表を聴いている児童の意識が変容し、児童の言語資本の広がりが生じるのかを分析した。

4. 研究の実践と分析, 考察

(1) 学級活動(2)を活用した宿題の調整

I. 1学期

配属クラスの児童は、次年度の4月から中学生となり、教科担任制となるため、毎日決められた宿題は小学生の時よりも減り、代わりに、教科ごとの期限付きの宿題が増える。そのため、自分で宿題を管理していく力が求められることが予想できる。さらに、学習に困り感をもっている児童は自分一人の力でやり遂げることが難しく、誰かに教えてもらうことによって宿題をやっていたため、家と学校で時間をかけて宿題をやっているようであった。

II. 2学期 1~7週目途中

1学期の児童の実態を踏まえて、2学期から、学習單元ごとに提出期限を設定し、児童の生活スタイルや学習スタイルに合わせた学習習慣の定着を図った。2学期当初は、運動会の練習等の関係で、宿題のやり方に対して十分な指導時間が確保することができなかつたため、期限に間に合わせて宿題を終えることができる児童が多数と期限に間に合わず期限を過ぎてから宿題を済ませる少数の児童に分かれた。

2学期4週目に、学級活動(2)の時間を活用し、「学習計画を立てよう(1)」の授業を計画した。授業に先立って、プレ調査として、「1学期の宿題のイメージ」「2学期の宿題のイメージ・生活の変化」「宿題をやるときに工夫していること」の3項目を児童に尋ねた。以下は回答の一部である。

プレ調査の結果から、「1学期の宿題のイメージ」は、「宿題がどうしても忙しいときに宿題がたくさんあってあまり計画的にできなかった」「今日はこれをしなさいってしぼられているみたい」という個の生活スタイルに合っていない意見があることが児童の記述から明らかとなった。ただ、「計画帳に書いてるやつをしてやりやすかった」という意見もあったため、学習計画を個別に立てさせることによって、そのような児童の困り感を解消することも期待できた。

「2学期の宿題のイメージ・生活の変化」については、「自分のペースで宿題ができるようになり楽になった」「土日の空いている時間にやって、平日の時間がないときは、読書をするとかというような時間に変えることができた」と、自分のペースで宿題ができるようになり、生活上の負担が減っていることが明らかとなった。また、「1週間分の勉強の仕方を考えるようになった」「読書をする時間が増えた」「先々勉強をして時間が余るようになり、その時間も勉強に回せるようになった」などという意見もあり、宿題を自分でうまく調整することによって、読書や自主学習の時間を増やすことができているようであった。ただ、毎日やる宿題が決まっていないことにより、「自分がだらけるときがいっぱいあっていつやればいいのかわからなくなった」という意見もあった。

「宿題をやるときに工夫していること」については、「最後のほうにやる」「暇なときにたくさんやる」「土曜日や日曜日に終わらす」「好きな宿題からやる」など、それぞれの個別の特性から自分のやりやすい宿題の仕方を見つけ、実践していることが明らかとなった。また、「音楽を聞きながらやる」「静かな場所で集中する」など、学習環境を工夫しているという意見もあった。これらの工夫点は、授業内でプリントとして児童に配布し、児童が工夫点を共有することができるようにした。

「学習計画を立てよう (1)」の授業の概要は以下の通りである。

【導入】 プレ調査結果の提示

【展開 1】 なぜ宿題を期限付きにしたのかについての説明、プレ調査を踏まえた宿題の活用方法（中学校に向けて自分で宿題を計画して行うことの大切さ・空いた時間の活用方法・自主学习の内容の工夫）

【展開 2】 学習計画を立てよう（2 週間の学習計画と目標、工夫することを決める）

【まとめ】 実践予定内容の共有

授業後、児童はすぐに実践したが、児童にとって、学習計画を立てて宿題をやるのは初めての経験であったため、1 週目が終わったところで、進捗状況を尋ねるために中間の振り返りを書かせた。以下は、その一部である。

「自主勉強を毎日 1 ページすると書いていたけれど、毎日やっていないので、頑張りたいです。2 学期に 1 回もやっていなかったけどできたのでよかったです。これからも自主勉強ができるように頑張りたいです」

「計画通りにできました。計画を立てることで、勉強がスムーズに進みました。テストまでに終わらせないといけないところが早く終わるので、計画を立ててよかったです」

「計画通りにできたし少しだけ計画以上の宿題ができた。ちょっとだけめんどくさくって、いつでもできる方がぼくにとってはありがたいなと思った」

児童はそれぞれの自分に合った宿題のやり方を見つけ、宿題を行っていたようであった。やる気が高まっている児童や学習計画を立てて実践してみて自分の苦手やできる量が分かった児童が多くいた。ただ、学習計画を立てることによって、自分の生活に制限を感じている児童の意見もあった。残り 1 週間の意欲を高めるよう仕掛けるために、振り返りを読んだ後、それぞれの児童に対して個別にコメントを書いて返却した。

その後、児童はさらに 1 週間実践し、計 2 週間で終わりの振り返りの一部が以下である。

「目標は毎日達成できました。習い事のある日のノルマは、少なめにすることで、自主学习の時間が増えたのでよかったです。私はスケジュールを立てたほうが計画的にできるし、もっとがんばろうかなと思う時があるので、立てたほうがいいと思いました」

「2 週間経って順調になって自分が早く終わらせようという気持ちが働いてどんどん宿題が終わっています。学校の昼休みや宿題がないときに文字、ドリル、学習帳をしています。スムーズに宿題をしています。わからない時は先生に聞いたり、友達に聞いて、悩む時間を少なくしています」

「目標は最初の方だけ達成できた。途中からめんどくさいなと思って、他の宿題や勉強をしたりしていた。そんなに大した工夫はせずに楽な感じでやった。生活は前のときのほうが自由時間があつたからスケジュールは立てなくてもいいと思う」

ほとんどの児童が学習計画を活用しながら宿題をやっているという記述が多かった。中には、学習計画がない方がうまくいきそうだという意見もあったため、2 回目の授業の改善事項として、2 回目の授業を計画した。

Ⅲ. 2 学期 7 週目途中～9 週目途中

2 週間の実践を終えて、児童の学習計画の使い方の多様性に実践報告者が気づいたため、学習計画の使い方を少し変える試みで「学習計画を立てよう (2)」の授業を行った。授業の展開は以下の通りである。

【導入】宿題をやるときに工夫したこと、生活の変化を書いてみよう。

【展開1】宿題をやるときに工夫点の共有（グループと全体）

【展開2】学習計画を立てよう（2週間の学習計画と目標、工夫することを決める）

【まとめ】実践予定内容の共有

3週目の実践ということもあり、宿題をやるときに工夫点を共有し、児童の工夫点を周囲の児童に広げることで、新たな実践方法の獲得を狙った。また、「計画を立てても、必ずそれ通りにするのではなく、目安として使ってもいい。大切なことは、期限までに終わっているかどうかと自分で自分の予定と宿題を調整しながら計画できるかどうか」ということを伝え、1回目の実践で出ていた、生活への制限を感じている児童への配慮を行った。

また、本実践では、中学校への接続も視野に入れている。最終的には周囲からの言葉掛けがなくても自らで調整しながら学習習慣を身に着けていくことをねらっていたため、少しずつ支援を減らしていった。2回目の実践では、実践を始めたところで、以下のようなフィードバックを返し、それぞれの児童がどのように学習を進めてきたのかを視覚的に実感することができるようにした。

Study plan feedback

～学習習慣の振り返り～ 名前（ ）

1. 2週目の目標 自主勉強を毎日する。	
1. 2週目の工夫するところ 1つの宿題を一気にやっていく。	

1週目の振り返り 時間が足りない時に計画通りにできなかったため、来週は計画通りかそれを補えることができるように頑張りたいです。目標の「毎日自主勉強をする」は達成できているので、よかったです。	竹本先生からのコメント 毎日自主勉強できているのは素晴らしい！時間がないうちに自分で調整できるようになるといいね。
2週目を振り返って お祭りの行事があったときは、少なくしたけど、できなかったで、習い事や行事がある日は、いつもより少なくしないといけないなと思いました。また、復讐と違って、その日にやらないといけないことが減ったので、やらないといけないことを優先的にできたり、やりたいことができる時間が増えました。	

1. 2週目で工夫したところ 目標より先に進める。	自分の生活で変わったところ 文字のけいこが目標よりも先に進むようになった。やりたいことが優先的にできるようになった。
-------------------------------------	--

↓

3. 4週目の目標 朝、読書を30分以上する。	
3. 4週目の工夫するところ 1つの宿題を一気にやっていく。	

内容を自分で考えて、工夫した自分のための自主学習がたくさんできていますね。やりたいことをする時間を増やすことができているようなので、目標の読書30分以上も達成できるといいね！自分で調整する力が身についていますね。素晴らしい！

図1 2週間の実践を終えた個別のフィードバック（例）

2回目の実践を終えた児童の振り返りの一部が以下である。なお、これ以降の学習計画の使い方は自由とし、学習計画を立てるか立てないかを児童に問うている。

「この4週間でノルマを超えることができたのでよかったです。私は、これからも学習

計画を使っています。ノルマがあったほうが達成感もあるし、もっと頑張ってみようと思えるからです」

「塾と自主学習を別々にすると、あんまり自主勉強をしていないことがわかりました。自分で決めてやると、宿題をやらされているという感じがなくなりました」

「計画は立てようと思います。計画があったら「やろう」と思うけど、なかったら「今日は疲れたから明日やろう」と思って、期限ギリギリになってしまうからです。計画を立てなかったときよりも、読書の時間が増えたので良かったです」

「3,4週目は、宿題はやりたいためにやったほうがいいと思った。計画を立てていると、宿題ができない日等があるから、学習計画を使わない。学習計画をやってみて、宿題をやる気分じゃなくてもやらないといけないので、目安として計画を立てたいと思った」

「4週間、計画を立てて宿題をやってみて、前よりやりやすくなった。宿題に対するイメージが少し変わった。これからも学習計画を使おうと思います。やってみて計画的にできるようになったので、よかったです」

「学習計画を使わない。学習計画に沿って宿題をしていたら、結局前のように宿題をやらされている感じが出て、集中できないから。また、日によってできる量は違うから」

「計画を立てると、やりやすいときもあったけど、でも計画を立てないほうがいいです。計画を立てなければ、しぼられる感じがなくて楽。今回は、計画を立てず、計画を書くところに『今日自分はなんの勉強をして、何ページやったか』を書きたいと思います。そうしたら、次の振り返りにいかせそうだからです」

学習計画を立てて実践をしたという経験から、達成感を得られるから続けるという児童や自分の宿題の見直しをする児童、モチベーションを高めるために使うという児童がいた。逆に、学習計画は立てるが目安として使うという児童、日によって気分が違うから学習計画を使わないという児童、新たな使い方を見つけた児童など、学習計画は使わないものの、学習計画を少し使ったことで、自分の特性を理解することができた児童がいた。

児童は、それぞれのやり方を見つけていたようだったので、学習計画を立てる実践をクラス全体で行うというのは計4週間の実践で終え、それ以降は児童に学習計画の使い方は任せることとした。

〈考察〉

これまでの小学校生活から、児童の感覚の中には、宿題といえば毎日決まったものが先生によって出されるものであったと考えられる。いわゆる、児童にとって宿題が「当たり前」の文化資本として存在していたものであるとも言換えることができる。しかし、児童が6年生となり、受験を控えている児童もいれば、学習内容が難しくなり一人で宿題をやるのが難しくなっている児童もいるという個の特性が生じてきた。そうになると、児童にとって、宿題が負担になることが考えられる。そこで、文化資本の調整という観点から、学級に文化として存在する宿題の調整を行った。宿題の出し方ややり方を教師が問い直すことで、児童の家庭環境や個の特性に配慮した宿題のやり方を見出すことが期待された。宿題の量に関しては、1学期とはほとんど変えることはなかったが、いつやってもいいとしたこともあり、児童の宿題に対する語りが変容した。例えば、「時間がなくなると宿題をするのが大変だった」という語りから「1週間分の勉強の仕方を考えるようになった」と自分なりに宿題をやるようとしている語りに変容している。このように、宿題の出し方を調整することによ

って、児童の負担感を減らし、児童は学習に対して前向きに取り組むことができるようになったのではないかと考える。さらに、自分で学習計画を考えて実践する学級活動(2)をも活用した実践を絡めると、児童の語りはますます変容していった。2学期中に自主学習ができていなかった児童が、自分で時間をうまく調整して、自主学習をするという目標を達成することができていたり、学習計画は必要ないと思っていた児童が学習計画を実践する中で、学習計画があることによる達成感を得ることができていたりしていた。また、宿題を計画的にやっていくという中で、自己分析し、自分には学習計画が合っていないということをメタ認知することができている児童が数名いた。児童に計画的にやってほしいという実践報告者の思いはあったが、先述の語りがあることで、児童にとって、学習計画が生活上の縛りとなっていることに実践報告者が気づき、授業改善に生かすことができた。学習計画が不要だと気付いた児童も、実際に実践することで、学習計画が自分の特性に合わないものであるということに気づくことができ、すべての児童にとって、学習計画を使うという新たな方法を獲得する授業となっているといえるだろう。

しかし、実践をしていく中で一つの課題も見つかった。児童が学習計画を実践する中で、2学期当初に期限までに宿題を終わらせることができていなかった児童の数名が学習計画を立てて実践しても期限までに宿題を終わらせることができていなかったということである。宿題を期限までに終わらせるためにどうするかと思案したときに、「学習計画」を資本として学級に投入したが、うまく機能させることができなかった事例の一つとなった。学習に困り感のある児童が自分の置かれた環境に合わせて学習計画を立てるという難しさ、さらにそれを実践するという難しさの二つの段階を踏んでいることが、学習計画がうまく機能しなかった一因であると考えられる。また、学級に在籍するすべての児童の家庭環境や個々の予定を把握し、学習計画を立てるまでの時間的余裕も十分にとることができなかった。文化資本の調整という視点で、宿題という文化資本を調整し、学習計画という新たな資本を投入しても、限界があることが指摘される実践となった。

本実践を通して、文化資本の調整がうまく機能したことと、さらに文化資本の調整には限界があることが明らかとなった。ただ、児童の特性を踏まえて、授業改善をしていく必要性を再確認できる実践となった。

(2) ナラティブ理論への着目 (学級活動(2))

文化資本の調整については、一定の取り組みの可能性を検討したが、一方では、公教育の中で、家庭の文化的習慣を変更することについては限界も存在する。しかしながら、学級活動の話合い活動を通じて、自己の生活上の語りと同級生(他者)の生活上の語りが現れ、互いの生活のあり方を見直したり、新たなライフスタイルの学習につながったりすることが示唆された。この可能性は、ナラティブ理論でよく指摘されるものである(Goodson, 2013)。私たちは、自己の人生や他者の人生を理解したり、説明したりする上で言語化された<語り>を用いる。1人ひとりの<語り>は、その個人の人生史で蓄積し、生成してきた見方・考え方を反映する。この生成・蓄積されてきた<語り>の一群が、ナラティブ・キャピタルと呼ばれるものである(Goodson, 2013)。

子どもたちが身に付けてきた文化資本をすぐに変更することは難しくとも、学級では、多

様な子どもたちの人生や生活のあり方が、ナラティブを通じて、交わりあう。Goodson(2013)は、社会資本、経済資本、文化資本と異なる資本として、ナラティブ・キャピタル理論を提唱しているが、このナラティブ・キャピタルが学級での相互作用を通じて、多様に蓄積され、生成されることによって、子どもたちの人生の方向づけも多様に変化する。

「学習計画を立てよう(1)(2)」の授業を通して、児童の中には学習方略を獲得することができていた児童がいた。児童の家庭環境は異なっているけれども、学習方略に関しては子どもたち自身で調整が可能であるという利点を生かし、児童の学習方略の多様性を生かすことができる授業を構想した。

11月下旬には、児童自身が学習に困っていることを尋ねた。そこで出された意見を整理すると以下ようになった。

「勉強のやる気が出ない。テスト勉強ができない」「勉強していると眠たくなる。(目を覚まそうとしてコーヒーを飲んで、熟睡できない。)」
「宿題の期限が近づいてこないと始められない」「ゲームがしたかったり、テレビが見たかったりして勉強が進まない」「授業や問題がわからないときがある」「運動や塾があると、ストレスがたまり、疲れて寝てしまう」「算数の宿題や勉強に時間がかかる」「自主学習で何をしたらいいかわからない」「勉強しているとついつい遅い時間までやってしまう」「今やっている漢字ができて、前にやったものを忘れてしまう」「集中力が続かない」

児童はそれぞれに困っていることがあるようであり、ここで学習方略の多様性を生かすことができるのではないかと考えた。そこで、それぞれの困りごとに対して、個人の解決方法(現在自分がやっているもの、やったことのあるもの)を児童にプリントを配布して尋ね、それらをまとめた。まとめたものは本実践で用いる授業で児童に配布した。

I. 冬休み前

ちょうど冬休みのタイミングとも重なり、冬休みには家庭での学習を自らの力でやっていくことが求められていた。冬休みにも上記で示したような困りごとが出てくる可能性が考えられたので、上記の解決策も活かしつつ、冬休みに学習で困りそうなことを解決する時間を設けることにした。そこで、学習方略の多様性を相互に学習し合う機会を作るために、学級活動(2)の時間を使って、「冬休みの学習充実大作戦」を行った。授業の概要は以下の通りである。

【導入】「学習計画を立てよう(1)(2)」の授業を通じたクラスメイトの変容について

冬休みの学習の仕方について

【展開1】冬休みに学習で困りそうなことの解決策を探そう(グループ解決)

【展開2】冬休みの学習目標、学習するときに工夫すること3つを決めよう

【まとめ】クラス内で決めたことの共有

本時では、冬休みの困りごとをグループで解決する時間を設けたり、児童が回答した解決策を共有したりした。教師から児童へ教える学習指導から、児童が児童に教え合う機会の提供に転換することで、児童に「学び合い」の関係が生まれ、児童が新たな学習方略を獲得することが期待された。

II. 冬休み後

冬休み後、「冬休み学習チェックシート」を回収し、児童の学習状況を確認した。以下に

示すのが、児童の振り返りの記述の一例である。

「先に今日やる宿題の量を決めてやると時間を決めるよりやる気が出た。自主勉強も量を決めてやることでたくさんできた。やる気があるときは先に明日の分もやることで達成感が出た」

「私は勉強する時間が遅くなるので、冬休みは朝起きてすぐしました。すると、早寝・早起きの習慣が付き、勉強時間もたくさん取れたのでよかったです。冬休みは旅行が多かったので、配分が難しかったけれど、時間があるときに勉強したので大丈夫でした」

「プリントを中心に計画的に学習ができたし、冬休みの宿題がほとんどできたので、冬休みだけでなく、普通の学校の日もこうやって自分の予定に合わせて計画的にできると思うので、これからも続けてやっていきたいです」

2学期に行った学習計画を立てる実践も関連付けながら、学習計画を立てて実践する児童もいれば、新たに決めた工夫することを生かしながら目標達成のために学習を進める児童など、児童は多様な学習方略を活用しながら実践していた。

さらに、「学習計画を立てよう(1)(2)」の実践を行った際に計画通りに進められなかった児童に着目すると、ある一人の児童に特徴が見られた。

この児童は「目標：勉強を1日1時間する」「工夫すること：①近くにゲームを置かない。②休む時間を入れる。③インターネットで調べる」を決め、実践していた。振り返りの記述では、「目標はあまりできななかったが、工夫がとてもできた」と書かれていた。「冬休み学習チェックシート」の学習時間を関連付けてみると、「工夫すること：近くにゲームを置かない」を実践した際、必ず20分～2時間程度学習していた。対して、「工夫すること：近くにゲームを置かない」を実践していなければ、学習時間が0分であった。目標が達成できていない日があるものの、自己決定した目標に向けて、工夫することを生かしながら学習を進めていたようであった。

〈考察〉

学級活動(2)の時間を活用した「冬休みの学習充実大作戦」では、学習するとき困っていることの解決を図るため、各々が実践している学習するときの工夫を共有した。児童は、それらをもとに、各々の学習スタイルに合わせて目標と工夫することを決め、冬休みに実践した。それぞれの児童の多様な人生史を通して獲得した学習方略を学級内で共有することによって、新たな学習方略が獲得でき、振り返りの記述から、児童の人生の方向づけが多少変化した可能性が示唆された。特に、「学習計画を立てよう(1)(2)」の実践で計画通りに進められなかった児童の一人は、今回の実践で、授業内での「近くにゲームを置かない」という学習方略の獲得によって、学習時間を確保することができた可能性がある。学級内でもち寄せられた〈語り〉が他の児童に影響し、生活の方向づけが変化したと言えるだろう。このように学級活動(2)では、児童が話し合いを通して〈語り〉を蓄積し、それらが他の児童へと影響を及ぼすことによって、個人の人生の方向づけが多少変化する可能性をもっている。さらに人生史に基づく語りには多様性があり、今回のような学習方略の獲得については、他者の方略を生かしてみようとする多様性を生かした「学び合い」の場となっているともいえるだろう。学級活動(2)では、このような多様性を生かした「学び合い」によって、生活が変容していく可能性を秘めているだろう。

本実践では、「工夫したこと」に関して、学級内の児童の方法をナラティブとして資源化

し、共有を図ることに力点を置いた。その結果、学級内にある多様な工夫が、学び合いとして活用される成果を得た。ここに、文化資本とは異なり、ナラティブを資源として共有化するナラティブ資本への着目の必要性が明らかになった (Goodson, 2013)。

また、本実践で行った学級活動(2)の時間を活用した「学習計画を立てよう(1)(2)」「冬休みの学習充実大作戦」の児童の振り返りを授業のねらいと関連させてドキュメント分析した。「学習計画を立てよう(1)」では、「学習計画」に対する言及、「学習計画を立てよう(2)」では、「今後の学習について」の言及、「冬休みの学習充実大作戦」では、「工夫したこと」の言及の有無について、集計した。以下が集計結果である。

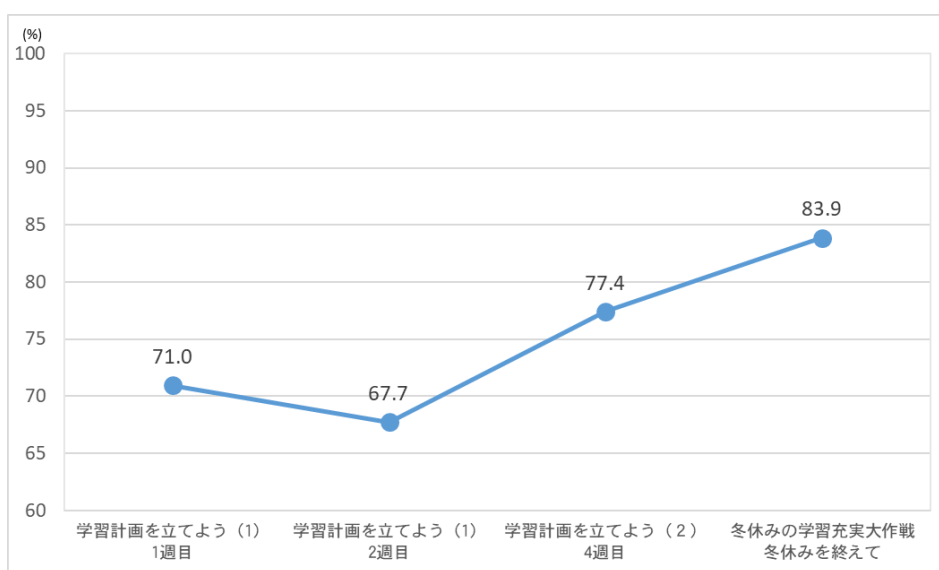


図2 授業のねらいに対する振り返りの変容

児童の振り返りの記述から、自分で学習計画を立てて実践する、あるいは、工夫したことを実践していく中で、授業のねらいに対する振り返りの質的な変容があったことが明らかとなった。児童は、実践を繰り返す中で、ポイントを絞りながら実践していた可能性が示唆される。また、「学習計画」という資本の投入に加え、「工夫していること」をナラティブを通じて資源化し、学級内で共有したことによって、授業での「学び合い」が、家庭での学習に何らかの形で生かされた可能性がある。しかし、本実践だけでは、ナラティブ・キャピタルによる学級経営の可能性については仮説生成の域を出ず、今後も検討していくことが課題となった。

(3) ナラティブ理論への着目 (特別の教科 道徳)

4-2と同様、「特別の教科 道徳」において、ナラティブ理論に着目して授業を分析した。次の事例は、「特別の教科 道徳」の授業を通じて、児童の語りが他の児童の語りに影響し、ナラティブ上の変容が表れた授業である。授業の概要は以下の通りである。

【導入】 範読・内容整理、発問『「ぼく(主人公)」は何に気づいて変わっていったのだろう』

【展開1】 主発問「相手によって態度を変えることについて考えよう(賛成派・反対派)」

【展開2】発問「人と関わるときに大切なことはどのようなことだろう」

【まとめ】今日の学習で思ったり、考えたりしたことの振り返り、共有

本授業では、資料を批判的に用いることによって、児童の思考を問い直すということを授業の視点の一つとして授業を行った。本授業で用いた資料の概要は、「主人公が他者の行動を見て、自分の行動を振り返ると、相手によって態度を変えているということに気づき、差別をすることなく、誰にでも同じように接していくことの大切さを実感する」という内容である。これまでの「特別の教科 道徳」の授業では、主に、主人公の道徳的な行動のよさに触れる授業が多かった。本授業では、主発問で、児童のこうするべきであるという思い込みを問い直し、よりよい他者との関わり方、他者と関わるときに大切にしたいことをこれまでの生活を踏まえて再考させた。また、主発問では、賛成派、反対派を意思表示する際に、赤白帽子を用いて意思表示をさせた。考えが変容すれば、色を変えてもよいこととしていたことによって、授業者も児童も、それぞれの児童の思考の変容を視覚的に見ることができるようにした。以下は、ある1クラスで授業したときに出た意見である。

【賛成派】(相手によって関わり方を変えてもいいと考えている児童)

「初めて会う人は接し方が変わる」「友達と先生は接し方が変わる」「相手との関係によって変える」「相手の呼び方は自由」

【反対派】(相手によって関わり方を変えてはいけないと考えている児童)

「相手は同じ権利をもっている(立場の)人だから」「特定の人を傷つけることになりそう」「相手が、なぜ私だけ違うの?とってしまう」

この時点で、児童の立場が反対から賛成と変わった児童が4名いた。主発問の後、児童同士で、異なる立場の人たちに質問をした。賛成派に対しては「相手は誰を想定しているのか」「初めて会う相手はどう思うと考えているのか」について質問があった。前者の質問に対しては、「性別や付き合いの長さによって相手のかかわり方が変わっていく」という意見が出て、後者の質問に対しては、「付き合いの長さによって変わっていく、自分に合う人と合わない人がいるから仕方ないのではないか」という意見が出た。反対派に対しては、「特定の人を傷つけるといったが、特定の人そんなに気にするのか」「人に無理に合わせていけないのか」という意見が出た。前者の質問に足しては、「差別につながる発言が出てしまうかもしれない」「みんな同じにかかわっていきこうとしないと、油断したときに、差別的な発言をしてしまいそう」という意見が出て、後者の質問に対しては、「少しだけ合わせていたり、お互いに歩み寄っていたりすることが大切なのではないか」という意見が出た。お互いに質問をしあった後、他者と関わっていくときに大切なことは何かを聞き、個人に振り返りを書かせた。以下がその一部である。

「私は今回の「相手によって態度を変えてよいか」という意見に賛成(白)でした。理由は、自分に合う相手や合わない相手もたくさんいると思うからです。(中略)ですが、反対(赤)の人たちの意見を聞くと、少し考え方も変わりました。気遣いも大切だということ、態度を変え過ぎないということです。これからは、相手の気持ちも考えながら、自分中心ではなく、ほかの人の個性、意見を尊重しながら発言したり行動をしようと思います」

「(前略)相手に合わせて態度を変えることは反対だったけれど、賛成の人の意見を聞き、場合に応じて態度を変えることも必要なのだなと考えました」

「私も最初は自分も言葉を使い分けてしまうけど、使い分けすぎたらだめだなと思って

いました。でも賛成派さんの「ずっと友達で一緒の敬語を使っているのはおかしい」という意見を聞いて、少し納得しました。でも最終的にはどっちでもいいかなと思いました。別に慣れ親しんでいる友達にはタメ口でいいし、初対面の時は無理やり調子を合わせず、少しずつ敬語からため口に変化したらいいかなと思いました」

児童はそれぞれの人生史から、相手に対してどう関わっていくとよいかを授業内で考え、自分の言葉で語っていた。賛成派、反対派それぞれの意見を交わす中で、相手の言語資本から自分の思考を広げることができている児童が数名いた。自分はこう思っていたけれど、相手のこういう意見も納得できる部分があった、こんなことも必要なのだということが分かったというような語りが見られた。授業の中で、児童が多様な他者の人生史に基づく考えを聞くことにより、自分の考えを広げ、新たな知見を得ることができている事例となった。

〈考察〉

本授業では、道徳の授業の中で、多様な人たちとどのように関わっていくのがよいかを考える中で、差別は許されないが、関わり方は個人の感覚によるものであるということに気づかせることをねらいとした。賛成派と反対派の意見をどちらも聴くことで、共通の思いを見つけ、相手のことを思いやったり、差別をせず関わっていったりすることの大切さに気付いている児童が多くいた。その中でも、上記に示したような感想に顕著に表れているのが、相手の人生に基づく語りを自分なりに解釈し、新たな語りを生み出しているという点である。道徳の授業での発言は、個人の人生史が語りに大きく影響してくると考えられる。相手と意見を交わす中で、相手の語りを自分のものとし、新たな語りを生み出しているのは興味深い事例となった。

今回の実践では、お互いの人生史を持ち合って、やり取りを重ねる中で、児童なりの新たな語りが生み出された授業の一例となった。これを転用すると、学級内にある語りの創造が子どもたちの学習あるいは生活に影響を与えることが想定できる。例えば、障害のある子どもが「困り感のある子」としてのみ学級の中で語られていたとき、対象児の特性をプラスに捉え、新たな語りを創出することで、子どもたちの語りに変容が起きる可能性を秘めている。そうすると、子どもが子どもからお互いに学んでいく風土ができていき、他者から学びを得ることが実感できるようになると想定できる。彼らの多様な人生史を持ち寄り、交わることによって、将来を変容させる可能性が示唆される。そのような人生史や語りとの出会いの場を創出することによって、子どもたちの生活が変容していくことが期待できるだろう。

5. 結語

今回は、学級の文化資本と個人の文化資本とのズレに着目して、調整の可能性を拓くという試みを実践の中に取り入れた。学級活動(2)を活用した実践では、宿題を題材とし、学習計画を使うことによって、子どもたちの語りがどのように変容していくのかを分析した。宿題という文化資本を調整し、学習計画という新たな資本を投入することで、子どもたちの語りに変容が生まれた。また、新たな資本を投入することによって、自らをメタ認知し、自分なりの学習方略を見つけることができていた児童もいた。これらの結果は、文化資本の調整を授業改善に取り入れることができることを示唆するとともに、文化資本の調整の一例と

することができた。しかし、学習計画があっても、自分なりに計画を立てて実践することができない児童がいたということである課題が残った。学校の文化資本に子どもを適応させようとしたときに、個人の文化資本とのズレが生じ、困難さが出てくる。ここに個人(家庭)の文化資本と学校の文化資本の文化的衝突があったと考えられる。実践報告者にとって、学校の文化資本の調整をしたとき、子どもたちの既に習得している文化資本とのズレという視点で、授業改善を図っていくことの重要性に気づかされた。加えて、今回、文化資本の調整という視点から授業改善をしてみると、新たな知見を得たため、文化資本に基づく授業改善は常にしていかなければならないと考える。実践報告者にとって、文化資本の視点から見る授業改善の視点を得ることができたとともに、子どもたちの語りを授業改善に役立てようとする視点を生み出された実践となった。文化資本の調整に常にチャレンジし、子どもたちの生活環境や特性に合うものを探っていくことの必要性を感じる実践となった。

また、実践報告者は、文化資本の調整という視点で検討を重ねる中で、新たな概念としてナラティブ・キャピタルという視点に辿りついた。今回は、「学級活動(2)」と「特別の教科道徳」の授業から、学級内での語りの変容を見た。子どもの語りが別の子どもへと広がり、新たな語りを生み出すことができていた。それぞれの家庭でどのような文化があるかを知る機会は少ないため、学校の授業の中で、それを補完していくことが求められているだろう。今回の実践は、個人の人生史に基づく語りが交わることによって、それぞれの子どもの人生を方向付けることができていた一例である。人生の方向性を変えることができれば、生活の変容にもつながっていく。例えば、ある子どもが実践していることを授業内で紹介すると、その子どもの人生史上の資本がクラスの中で明らかにされる。そこから、他の子どもが、同級生がやっていることなら、できることがあるかもしれない、と人生史の方向性が変わっていく可能性がある。そのような語りの創出の場とできるのが学級である。特別活動に期待される「他者への感化」と「他者からの感化」はこの実践に存在している。子ども同士のやり取りの中から、お互いにプラスになることを見つけ、子どもが子どもから学ぶという構図ができ、ナラティブ・キャピタルから学級経営の再検討の可能性を感じられる実践となった。本研究は、ナラティブ理論から特別活動や学級経営を再考する意義を見出した点に成果がある。ナラティブ資本に関する研究はまだ端緒にすぎたばかりであり、多様なナラティブ研究の中でさらに検討する必要がある。今後も、文化資本に加え、ナラティブ・キャピタルという視点による学級経営の検討を重ねていきたい。

引用・参考文献

- Ivor F. Goodson(2013). *Developing Narrative Theory life histories and personal representation* Routledge
- 稲垣恭子 編 (2011). *教育文化を学ぶ人のために* 世界思想社. 58, 59
- 小内透 (1995). *再生産論を読む* ーバーンステイン, ブルデュー, ボールズ＝ギンティス, ウィリスー 東信堂. 4-5.
- 菅野仁 (2008). *友だち幻想* ちくまプリマー新書. 68.
- C・ギアーツ 著, 吉田禎吾, 柳川啓一, 中川弘允・板橋作美 訳 (1973). *文化の解釈学 [I]* 岩波書店. 148

- 国立大学法人お茶の水女子大学 (2018). 文部科学省委託研究「平成 29 年度全国学力・学習状況調査を活用した「専門的な課題分析に関する調査研究」」. 45-61, 135.
- 白松賢 (2017). 学級経営の教科書 東洋館出版社. 43-44, 48-49.
- 苫野一徳 (2019a). 「学校」をつくり直す 河出新書. 18-24.
- 苫野一徳 (2019b). ほんとうの道徳 トランスビュー. 24.
- バジール・バーンスティン 著. 萩原元昭 編訳 (1981). 言語社会化論 明治図書出版株式会社. 55-64
- ピエール・ブルデュー 著, 石井洋二郎 訳. 1990. ディスタンクシオン[社会的判断力批判] 藤原書店 vi.
- ピーター・M・セング 著, リヒテルズ直子 訳 (2014). 学習する学校 英治出版. 75.
- 細谷俊夫 (1980). 教育方法 岩波出版. 62.
- M・W・アップル 著, 長尾彰夫・池田寛 編 (1993). 学校文化への挑戦 東信堂. 230, 233-234.
- M・W・アップル 著, 門倉正美, 宮崎充保, 植村高久 訳 (1986). 学校幻想とカリキュラム 日本エディタースクール出版部. 91-95, 97-112, 157-158, 186
- 耳塚寛明, 中西裕子, 上田智子 編 (2019). 平等の教育社会学 現代教育の診断と処方箋 勁草書房. 141-147.
- 宮島喬 (1994). 文化的再生産の社会学—ブルデュー理論からの展開— 藤原書店. 18, 34-35.
- 宮島喬 (1999). 文化と不平等 有斐閣. 110.
- 宮島喬, 藤田英典 編 (1991). 文化と社会: 差異化・構造化・再生産 有信堂高文社. 36-37, 47-48, 180.
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領総則編 (平成 29 年告示) 解説 東洋館出版社. 2.
- 文部科学省, 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第 3 回) 配付資料 資料 3: 合理的配慮について, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm, 2020 年 2 月 13 日閲覧.
- 柳治男 (2005). 〈学級〉の歴史学 講談社. 14, 22.

謝辞

本実践報告書執筆に当たり, 指導教員として, 研究を中心にご指導いただいた白松賢先生, 実習を中心にご指導いただいた遠藤敏朗先生, 並びに, 様々な授業・実習で新たな知見を下された教職大学院の先生方に心よりお礼申し上げます。また, 学びの仲間として 2 年間で共にした 3 期生の皆様, および, 2 期生, 4 期生の皆様からも多くのことを学ばせていただきました。

また, 連携校実習, 小規模校実習, 研究指定校実習などで, 多くの先生方, 子どもたちに出会うことができ, 人との出会いの大切さを実感することができました。子ども, 教師, 研究者から学んでいく姿勢はこれからも大切にしていきたいと思っております。

教職大学院で学んだ 2 年間で, 自分の視野を大きく広げることができました。未熟な私が様々なところでご迷惑をおかけしたことと思っておりますが, 教職大学院で学んだことを大切に, これからも謙虚に学び続けていきたいと思っております。2 年間ありがとうございました。