

次世代型学力を見据えた生活科で育む学びに向かう力の研究

加納 誠司* 菅沼 敬介**

*生活科教育講座

**安城市立桜井中学校

Study of the Power to go to Learn Bring up in Living Environment Studies that Fixed its Eyes on Next-Generation Achievement

Seiji KANO* and Keisuke SUGANUMA**

*Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Anjo City Sakurai Junior High School

要 約

本稿では、次期学習指導要領改訂に向けた新しい教育の動きに目を向け、これからの我が国がめざす教育課程の在り方から、特に平成27年8月20日に文部科学省から示された「教育課程企画特別部会論点整理(案)」の中の「育成すべき資質・能力の三つの柱」の三つめの視点「学びに向かう力」について論考したものである。学びに向かう力で育むべき発達段階を児童前期に、核とする教科を生活科に絞って研究を進めた。学びに向かう力は、学習意欲とも関連した学力であり、学ぶことの根本を成している。このことから義務教育の出発点である小学校低学年で育む必要性が高いと考えたからだ。また、子どもの自由な発想や幼児教育との接続を生かした活動や体験から学びを構成する生活科こそが、学びに向かう力を育成するのに最も適した教科としてとらえた。研究の内容は、学力の三要素(知識・技能の習得、習得した知識・技能を活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度)において、学習意欲に関連している学びに向かう力という新しいワードに対して、それが何を意味し、これからの学校教育にどんな価値をもたらすのか、様々な見地から導き出し明らかにする。そのうえで、実際にどのように生活科授業の中で生かしていくのかを示唆することをめざす。端的に言えば、学びに向かう力を手がかりとして、これからの我が国が進むべき教育の方向の道筋を照らし、自分の生き方を拓いていくために必要な永続的な学力を、児童前期に生活科という教科の特性を通して育んでいく研究である。

Keywords: 学力、学習意欲、思いや願い

I はじめに

1 次世代がめざす学力から見えてくるもの

次期改訂に向けて文部科学省から示された「教育課程企画特別部会論点整理(案)」(以下「論点整理」と記す)によると、学校教育の中で「社会に開かれた教育課程」を実現することが繰り返し強調されている。次世代に向けてこれからの世の中は、グローバル化や技術革新、情報化社会への急速な対応など、時代の変化はこれから一層加速していくといわれている。そんな中で学校教育の使命は、学んだことを学校生活の中だけで留めるのではなく、実社会の中や自分の生き方に生かしていくことが求められている。このことは、どのように自分の人生を拓いていくかという道筋を、学

校教育の授業の中で具現化していくことが課せられたととらえなければいけない。要するに新しい教育課程は、ともするとこれまでがそうであったように過去の反省に立ち返って改善を図っていくのではなく、今ある子どもの現状やこれまでの教育の成果と課題をとらえ、未来に向かって新しい価値観を見出していくようなカリキュラムを創出することである。

そのためには、次世代が求める資質・能力をしっかりと見極め、教育を遂行していく必要がある。その大きな指針となるものが、同じく論点整理の中で繰り返し強調された「育成すべき資質・能力の三つの柱」(以下「三つの柱」と記す)である¹⁾。

この三つの柱を現行の学習指導要領改訂の際に、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視

すべき学力の三要素に照らし合わせて考えてみると、それぞれがほぼ関連していることがわかる。

【学力の三要素】

- ①知識・技能の習得
- ②習得した知識・技能を活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等
- ③主体的に学習に取り組む態度

【資質・能力の三つの柱】

- ①何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）
- ②知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）
- ③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）

このような関連が生まれた背景については、もともと三つの柱は、学力の三要素の理念を受け継ぎ整理されたものである影響が大きい。特に①、②においては、より個別学習や学び方が明らかになってはいるものの、ほぼ同様ととらえてもいいのではないかと。

③においてはどうか。学力の三要素に関しては、そのまま学習意欲としてとらえればいいのだが、三つの柱に関していえば、「どのように」や「関わり」といった表現からもわかるように、学びに対して「どう」アプローチしていくのかというという意味合いが強調されている。それをそのまま「学びに向かう力」という新たなワードで称していることに着目したい。これは、学習意欲が学びにおける在るべき子どもの姿なのに対して、学びに向かう力とは、その姿に導くためにどのようなプロセスを経て、またその源は何であるのかという子どもの資質・能力により踏み込み、より発展していくための子どもの姿だととらえることができる。①、②を加えた三つの柱のバランスを保つためにも、それぞれを強固につなげるためにも、三つの柱の③で示された学びに向かう力がその鍵となる。

2 本稿の課題

本稿では、この「学びに向かう力」に焦点をあて、それを育むべき発達段階を児童前期、核とする教科を生活科に絞って研究を進めることとする。なぜなら、前述した学力の三要素、三つの柱の①と②が学習方法や指導方法において、どの学年、あらゆる教科においても比較的反映しやすいのに対して、③においては学ぶことの根本を成すのが③の学力の三要素という学習意欲であり、三つの柱という学びに向かう力である。このことから、③については義務教育の出発点である小学校低学年で育む必要性が高いと考えたからだ。秋田は、学びに向かう力は、生涯にわたって学び続ける基礎として、幼児期から小学校低学年に育むことが大切である²⁾と述べていることも、本稿の方向性の後押し

しとなっている。

また、子どもの自由な発想や幼児教育との接続を生かした活動や体験から学びを構成する生活科こそが、その要素や柱を確立するのに最適な教科だと考える。野田も、論点整理に先駆けて文部科学大臣より中央教育審議会へ諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」の中で示された自己肯定感や社会参画の低さと子どもの自信を育む必要性などを例にだし、これからの教育の方向性と生活科学習の意義について述べている³⁾。これから創り上げていく新しい教育課程の在り方に、生活科という教科がめざすものが、大きく依存しているととらえることができる。

そこで、学習意欲を含めた学びに向かう力が、次世代に向けた学力において、どのような意義や効果をもたらすのかをとらえ、そのうえで児童前期においてどのように生活科授業の中で具現化をしていくのか示唆していくことを、本稿の課題として研究を遂行することとする。

II 学びに向かう力とは

1 学力における学習意欲と学びに向かう力の関係

すでに学習意欲と学力の相関関係は、多くの先行研究から明らかにされている⁴⁾。しかし、果たして評価方法の手法も含め、学校現場の教師がその真意を確実に理解して、日々の授業の中で反映できているのだろうか。高浦によれば、学習意欲とは、「学習しようとする欲求なり意志、感情を総称する概念」⁵⁾としている。感情という言葉からもわかるように、意欲は子どもの中に内在していて目に見えにくく、教師が正しく把握することが困難な場合もある。志水はそれを氷山で例え、「知識・理解・技能」などの学力は、海面から出て見やすいのだが、「思考・判断・表現」は一部しか海面から出ておらず、「関心・意欲・態度」は完全に海中に埋まっていると表現している⁶⁾。そのような影響もあり、実際の授業場面では、ときとして提出物の有無や、授業に向かう姿勢なのでそれを計っている傾向があることは否定できず、これを学力と呼ぶには違和感はぬぐえない。つまり、このような場面は授業態度を基準としているのであって、学習意欲の本来の意味である子どもの意志によって学びたいという欲求が芽生えているとはいえないのである。

それでは学習意欲は学力として成り立たないのか。この課題に対して奈須は、ドウェックが無気力と判断された8歳から13歳までの6名の子どもを対象に行った再帰属法と名付けた学習プログラムから、努力の有効性を学ぶことで無気力は改善されることを説いて、学習意欲が学力であることの実効性を示している。その背景には、無気力な子どもは失敗の原因を能力不足に求めがちなのに対し、意欲的な子どもは努力不足に

求めるという知見から成り立っており、プログラムの結果、子どもたちは努力することを有意味としてとらえ、成績も大きく改善されたのである⁷⁾。さらに奈須は、努力をベクトルに例え、その量と方向性の関係性において、量よりもその仕方や質の重要性に着目し、結果がよくなかった原因が努力量ではなく勉強方法にあったとするほうが罪悪感も減じられるし、自尊心の低下も最小限に抑えられるとしている⁸⁾。正しい学習方法を導き出すのに学習意欲は不可欠であり、その結果、三つの柱でいう「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力」においても、学習意欲との関係は有効であることがわかる。当然、学びに向かう力においても同様で、ただ向かわせるだけでなく、正しい方向に導いてこそ、より幅広い学力において効力を発揮していくのである。まとめると、学ぶことに関して意志をもって欲する学習意欲を得ながら、そこへ正しく在るべき方向に向かっていくことが学びに向かう力なのである。

2 学びを「つなげて」向かう

佐藤によれば、「学力」という言葉は、もともと英語の「achievement」を翻訳された言葉らしい⁹⁾。ところがこの「achievement」を辞書で引いてみるとそこには「達成」「成就」「業績」という言葉が並ぶ。佐伯も学力という言葉がもつ意味を三つの側面に整理し、その一つに子どもの「どういったことがどれだけできるか」という作業の達成に注目させることを挙げている¹⁰⁾。そもそも学校教育での学力においても、そのときどきの結果や姿、その場だけの評価にとどめるのではなく、そこに至った経緯や、どのように成し得たのか、どう獲得したのかという学び方やプロセスはもちろん、ときには学びの足跡を振り返り、これらの意味を含めた言葉として入ってきた言葉が学力なのである。さらに佐藤は、子どもの学力向上を支える最も重要な手立てとして「子ども自身を創造的で探究的な学び手として育てる」¹¹⁾ことを挙げている。

これら先行研究からわかることは、学びに向かう力の「向かう」の部分には、子どもが「どう学んできたか」という、学びに向かうプロセスという意味が含まれているととらえなければいけない。要するに、個々の学びを一つ一つ細かく区切るのではなく、一授業時間で分断されている学びをつなげて学ぶという過程を経ることである。生活科の授業においては、「この1時間でこの課題はおしまい」といった単発で行われる授業は皆無といっていい。ほぼすべての学びが単元として成り立っている。このことから、学びに向かう力を育むのに、生活科の学びが適していることがわかる。今後より一層、単元内の学びのつながりを意識して取り組むことによって、自ずと学びに向かう力は確かな学力として保障されるだろう。

3 学びに向かっているときの心情

単元を通して子どもの意欲を持続するための要素に着目したい。換言すれば、何が子どもの学びをつなげているのか、学びに向かうことを可能にする子どもの心情に迫る。

田村は、主体的に学習に取り組む態度の育成として、学習活動をやり終えた後の「手応え感覚」を得ることの重要性を挙げている。手応え感覚とは、「すがすがしい」「気持ちいい」などの充実感、「わかった」「できたな」などの達成感、「前よりもうまくなったな」「成長したな」などの自己有能感、「一緒によかった」「みんながいたから」などの一体感からなり、学習活動後に手応え感覚を味わうことができると「またやりたいな」「もっとやりたいな」と意欲を高めていけるものである¹²⁾。手応え感覚の中に含まれる4つの感覚はそれぞれ関連しており、そこで得られる学習意欲が学びに向かう力としてつなげていけるのである。さらに田村は、意欲を態度につなげる効果的な生活科の学びの在り方として、思いや願いの実現に向けて取り組んでいくことを説いている。そうする中で、子どもは先に示した手応え感覚を存分に味わう機会を得ることができる。そうした好ましい循環を何度も何度も経験することで安定的な心的傾向性、つまり態度を形成できる¹³⁾としている。要するに、手応え感覚の中で獲得される「もっと～したい」「こうなりたい」という心情は、次時の活動につなげる「思いや願い」なのである。このことから、学びに向かうプロセスの中に思いや願いをもたせることで、単発的な授業での学びが連続的につながり、生活科でねらう学力、意欲から態度まで発展してつながっていくことがわかる。

田村からの示唆は、前述した学習意欲の学力観にもつなげて考察することができる。つまり、ここでめざす学習意欲とは永続的に変化することのない子どもの資質・能力ではなく、学習場面で教師が意図をもって構成することによって、広がり、膨らみ、深まりながら形を変えて育まれていく学力なのである。さらに言及すると、すでに子どもがもち合わせている知的好奇心や興味・関心を引き出してこそ、目に見える学びの姿として顕在化されるのである。

手応え感覚を得るプロセスは、先で述べた評価方法の課題にも対応している。植物の栽培単元で例を出すと「おもしろそう、育ててみたいな（関心）」、「実際に育ててみよう（意欲）」、「収穫できるまでしっかりと育てるぞ（態度）」と、「関心」「意欲」「態度」をそれぞれ独立して子どもを見とることを可能にする。これは生活科のみならず、その他の教科でもそれぞれ具体的な子どもの姿で示すことへの警鐘となるのではないか。

4 学びは「どこ」に向かうのか

学びをつなげながら、行きつく先は「どこ」に向かっていくのか。学びに向かう行先には、ある一定のゴールが必要である。ここにウォルター・ミッシェルが行った「マシュマロ・テスト」と呼ばれる興味深い研究がある。紙面の関係もあり簡単に説明すると、幼児に対して「1個のマシュマロをすぐ与えるか」、「20分待って2個のマシュマロを獲得するか」を自身に選ばせる、あまりにも有名な行動科学の実験である。この実験からは自制心のある子が、つまりマシュマロを2個獲得できた子が、追調査からコミュニケーション能力や学力においても高く、その後の人生においても成功を収めているということが報告されている。これは我慢できる子どもが成功を収めるという見方も当然だが、ミッシェルは、それ以上にものごとを楽観し成功をイメージすることの重要性を説いている。さらにミッシェルは「幼児期に成功体験や自己効力感を自覚する体験をした人は、その後、根気良く目標を追求し、成功に対する楽観的な見通しを育み、成長の過程で避けられない挫折や失敗や誘惑に対処する意欲や能力が高まる。(中略)自分が主体者であるという、しだいに深まる感覚や、楽観的な見通しは、私のこの主張を成り立たせる」¹⁴⁾と述べている。

ミッシェルの主張を本研究に照らし合わせて考えてみると、学びの向こうの行き着く先には自身にとっての「良好なもの」が待ち受けていなくてはならない。先に述べた思いや願いも、自分にとって良好なものでなければ生起することはできない心情である。そういった意味でも学びに向かった結果、至った行き先がハッピーエンドをイメージしなければ、子どもの意欲を持続することは困難である。これを単なる外発的動機づけで片づけねないには、成功を収めるプロセスを重視すべきである。「マシュマロを2個もらえてうれしい」で終わらせるのではなく、そこに至る自分の取り組みに目を向けさせ、むしろ自分のがんばりを評価できるような感覚を味わうことが大切である。さらにその獲得率を高めるのが、成功したときのイメージである。「20分後にはこんないいことが待っている」、学びに換言すれば単元の行きつく先には、自分は「こうなりたい」ということの見通しを常にもたせて、学びに向かわせることである。ゴールまでの道のりは、つらい苦しいことではなく、その先のイメージを楽観視して取り組むことにも留意したい。できるようになった自分、成長した自分をイメージすれば、例え困難な道のりでも子どもは学びに向かうことができる。

5 学びに向かう力の源

ここまでは、学びにどのように向かっていくのかという、先に進むことを中心に考察してきた。ただ、それはかなりエネルギーを要するものである。学びに

向かうベクトルの根底、つまり子どもたちを学びに向かわせる力の源に存在するものを整理したい。

学びに向かうプロセスを自己実現としてとらえた場合、自己実現欲求とは、鈴木によれば「自分らしさ・可能性を十分に発揮すること」「自分らしい人間へなっていくこと」という自己の状態に向かう内発的な原動力である¹⁵⁾。子どもが学びに向かう力は外発的に支持されたり与えられたりしたものではなく、自分から自分のために生起したものでなければいけないことがわかる。

鹿毛の指摘は、もっとシンプルである。意欲とは「やりたい」という強い希求を原動力として、最後までやり抜こうとする心理現象を意味している¹⁶⁾。思いや願いのつながりがそうであったかのように、「～たい」という心情をもって単元を構成することが、学びをつなげて向かわせることへのなくてはならない要素であることと同様に、学びの始めもこの「やりたい」という強い欲求から成り立っているのである。この状況を作り出さないと単元を通して学びに向かうことは不可能である。つまり、学びに向かう力の「力」とは、子ども自らが学びを発し動き出す「学びの発動力」なのである。

Ⅲ 学びに向かう力を育む具体的な指導の方策

本章では、ここまで述べてきた学びに向かう力の定義を、実際の授業場面でどう生かしていくのかを生活科の学びを中心に、その具体的な指導の在り方を示す。

1 学びに没頭する

児童前期の子どもの発達段階も視野に入ると入学当初は、幼児教育からの接続を意識し、学びの要素を取り入れた学習を展開することが有効に働く。岩立はその効果として、遊びの結果、「できた」「わかった」という達成感や充実感だけでなく、遊び込みや学び込んでいくプロセスにおける楽しさや、興味や好奇心にもとづく探索や試行錯誤していくわくわくとした感情も、また、のちの教科の学習の基礎となる重要な学びといえると説いている¹⁷⁾。岩立からの主張は、遊び込む、学び込むという「込む」の言葉に表れている。幼小の接続期の学びにおいて成果を得るためには、まずは子どもが学びに「のめり込む」ことである。換言すれば、自ら学びに没頭することである。生活科では体験を重視した学びで構成されている。子どもの興味・関心をもって取り組めるような教材開発、諸感覚全体を使って活動できるような学習環境、活動の自由度などを保障することで、子どもは自ずと学びを自分事としてとらえ、活動に没頭していくことができる。学びに向かう力を育むためには、低学年の、しかもそれは

少しでも早い段階で、徹底的に学びに没頭する経験を積むことである。

2 学びを探究にする

熱海が自己教育力を育てる三つのポイントの一つとして、学習指導過程の工夫を挙げているように¹⁸⁾、教師には、ただ学びに向かわせるのではなく、そこに至るプロセスにどのような学びの姿があるのかを明らかにし、方向性を示していく責任がある。それは先に述べた「一つ一つの学びをつなげる」にも関連した指摘である。結果に至る過程を重視するということは、子どもが自ら考え、判断し、自分なりの理論が組み立てられるようにすることである¹⁹⁾。そのためには、子どもがじっくり考え、その考えを表出するのに値する学習課題が必要となってくる。その課題解決に向かって単元を構成すること、つまり学びを探究にすることである。

ただ「地域の商店街を活性化しよう」や「地球の環境問題を考えよう」などの、総合的な学習の時間や社会科などの教科学習で扱う地域課題や持続可能な社会を実現するための現代的な課題と、生活科で解決する課題とは一線を画す。Ⅱ章3項で述べたように、生活科の学びに向かっているときの子どもの心情は「この現状を何とかしなければいけない」という課題解決的なものではなく、「思いや願い」なのである。家族単元で例えると、単元の先には「自分が家の手伝いができるようになって、お家の人を笑顔にしたい」という大きな思いや願いがあり、そこに向かうまでに「そのためには、お手伝い名人に習って『がんばりメダル』をもらおう」という単元を連続的につなぐ思いや願いで構成されているのである²⁰⁾。

生活科でめざす探究は、課題解決というよりも思いや願いの実現としてとらえたほうが自然である。そこで得られる達成感、満足感によって、自分のよさや可能性がわかり、自信をもってその後の学習に向かうことができる。学年が進んで先に示した地域課題を取り上げた学習などに直面したときでも、低学年で思いや願いを実現した経験が効果を発揮する。この経験を数多く積むことによって育まれる自己肯定感、仲間と協同して取り組んだことによって実感する自己有用感が、目の前の課題に向かっている確かな根拠となるのである。

3 学びの主体を子どもに委ねる

子どもが学び向かっている方向が、必ずしも教師が進んでほしい方向に向かうとは限らない。生活科の単元を進めているときによく起こりうる場面である。奈須は内発的意欲を支える学習環境として子どもに自己決定をさせる機会を保障することを主張している²¹⁾。平野も同様に、学びにおける子どもの主体性を尊重

し、教師からの指示で学びを進めるのではなく、追究課程の中で自らが学びの方向性を選択していく自己決定の意義と経験の重要性を主張している²²⁾。教師も単元を構想する際、より学習価値が高いものを求めているはずである。その先には、「(この活動は価値のあるものだから) 経験させたい」「(大切なことだから) 学ばせたい」と教師からの思いや願いが生じることは必然であり、それを否定するつもりはない。ただ、これが子どもの「やりたい」「学びたい」につながらなければ、路が2つに分かれてしまったとき、どう対処するか。奈須、平野の言葉を借りれば、決めるのは自己なのである。この場面を船の航海に例えて考えてみると、舵を握るのは子どもでなければいけない。つまり、生活科の学びを構成する教師のスタンスは、「こうなってもらいたい」という教師が望む学びの方向に進むために、最大限の学習環境を整えつつも、子どもの進みたい方向が異なった方向に進もうとしている場面に直面したとき、学びの主体は子どもに委ねることである。それによって学びに向かう力は、より大きなものとなって確かな学びとして還ってくるだろう。

4 思考を深め学びに向かう

学びの主体者を子どもに委ねるからといって、教師は何もしなくていいわけではない。学びの道筋を照らし、子どもが向かいたい方向に指し導く支援を探っていく必要がある。まず考えられることが、充実した体験から子どもが何を感じ、どう考えたのかを表出させることである。その表出されるものとして、生活科では創設以来子どもの「気付き」を大切にしてきた。菱田・野田は気付きの構造を、気付きの出発点である「無自覚な気付き」から最上位の「自分自身への気付き」まで質的に高まっていく段階を示している²³⁾。この気付きの高まりのプロセスも、学びに向かうプロセスに相関して考えることができる。教師には、子どもが潜在している気付きや思いや願いを顕在化する能動的な支援が必要である。「INPUT (潜在化)」されている自分の学びを「OUTPUT (顕在化)」することで、自分の学びを目に見える形で自覚するのである。この作業を経なければ、気付きは無自覚なものとして自分の中だけに収まり、時間の経過とともに消失してしまうのではない。

こうして明らかになった自分の気付きをもとに、次の活動に生かしていく。さらに、自分の思いを膨らませ、新たな願いに向かっていくことで学びに向かう力はつながっていくのである。この気付きと思いや願いは、一体的にとらえることができるのではない。気付き同様、思いや願いの質を高めるには、思考という学習行為の充実が不可欠である。自分が体験から何を感じ、どう考えたのか、じっくりと思いや考えを巡らせながら(思考)、自己決定し(判断)、音声言語でも

文字言語でも目に見える形で表す（表現）ことが大切である。この思考を深めるプロセスを効果的に取り入れることによって、気付きの質はもとより、学びに向かう力の大きさも、方向性も、質が高まっていくと考える。

気付きの質の高まりの最上位は、自分自身への気付きである。自分自身への気付きを積み重ねることで、生活科の教科目標である「自立への基礎を養う」に向かっていく。嶋野は、「自立とは、自分が生きていくうえで、何がよいか、何が大切か、何が必要か、ということ、自分で求め、自分で探り、自分で決定して、生きていくことができる力を養うことである。思考力・判断力は、よき生活者として求められる能力や資質を育てる生活科にあって重要な学力である。それはいわゆる『生活する力』である」と、生活科で育む自立と思考の関係を整理している²⁴⁾。まとめると、これからの生活科は学びに向かうプロセスにおいて、思考を深めるための教師支援、思考を深めた気付きを導き出すことで、2年間かけて育む生活科でめざす「自立」により近づけていけるのである。

また、佐伯によれば「思考する」ということは、学習者自身が「自ら」やることである²⁵⁾。思いや考えを巡らせ学習を進めていくということは、子ども自らが学習の主体者とならなければ成立しない学習行為であり、学びの産物なのである。

5 学びを立ち止まり振り返る

学びに向かう力は、常に進み続けているわけではない。ときには立ち止まり、じっくり思考を深める場面や、これまでの学びを振り返ったりする場面を取り入れることで学びに向かう力はより効果を増す。

立ち止まりに関して、武田は「問い」をもたせることの重要性を説いている²⁶⁾。「なぜ」「どうして」「どうしたら」という問いを子どもに尋ね返すことによって、「だから～」「だって～」という言葉で返してくるだろう。「～」の部分は、まさしく思考を深めた質の高い気付きが生起されているはずである。

この問いをもたせることは、子どもの思考を揺さぶることでさらに広がりや深まりをもった学びへと発展する。実際の授業場面²⁷⁾で言及すると、2年生の栽培単で大根を育てている子どもに、野菜作りの地域のゲストティーチャーが「そろそろ間引きしないといけない」と声をかける。これまで愛情をもって育て、ようやく芽が出て順調に生長している大根を、生長しそうなものを一つ選んで、残りは抜けて指示されたのである。ここで授業者である浅岡は、栽培活動を中心とした学びを立ち止まり「間引きをするか、しないか」を学習課題とした話し合いの授業を設定し、子どもたちの思考に揺さぶりをかけたのである。当然、それを決める権利は子どもに委ねているので、最初は「せっかく大

きくなったのにかわいそう」「一生懸命育ててきたので抜きたくない」と間引きに否定的な意見が大勢を占めていたのだが、A児の「このままだと大根は成長しない」さらにB児の「細いダイコンだと大根祭りが成功しないよ」と、自分が調べてきたことや祖父から聞いたことを学級で伝えたことによって、子どもたちの考えに変化が生まれてくる。徐々に「間引きをする」という意見が増えてきたのである。これは、間引きをするという方向に導いていくことが正解ではない。「間引きをするか、しないか」という揺さぶりをかけたことによって生じた、じっくり考え、思考を深め、自分で出した答えが正解なのである。

学びの振り返りに西口は、子どものやる気を引き出す方法として、有能感による動機づけを提唱し、具体的な方策として「過去の成功に注目させること」、「成功体験を積み重ねること」「努力と成果とのつながり認識をさせること」などを挙げている²⁸⁾。これを授業で具現化した場合、取り溜めた学習カードや、子どもの学びの足跡を掲載した掲示物を活用することが想定できる。そこに表現されているものは、子どもにとって有能なもの、つまり活動を通して楽しかったことや、達成感のあるものであることが大切である。また、浅川は学びに浸り込み、時のたつのを忘れるぐらいのフロー経験をすることで、さらなるチャレンジ精神を促進すると説いている²⁹⁾。学びを通して楽しかったこと、面白かったことを肯定的に振り返ることは、次のステージの学びにつなげるのにも有効である。さらに、秋田は、自分の学びを振り返る意義を、次への見通しをもって学びの履歴としてのカリキュラムを形成し、学び手としての「私」の“自分づくり”を保障することの重要性を説いている³⁰⁾。つまり、話し合いにしても、学習の成果物にしても、そこに「自分」が存在していることが振り返りの前提であり、子どもは、それをさらなる自信や安心に変換することで、新たな一歩を踏み出していけるのである。

6 学んでいくことが膨らむようにして向かう

佐藤は、次世代の学校教育の在り方として教育内容のスリム化「より少なく学ぶことがより多く学ぶこと（less is more）」の原則を提唱している³¹⁾。この原則をそのまま生活科の学びで得られる思いや願い、気付きの尺度に置き換えて考えてみると、学ぶ内容を少なくすれば、多くのことを思い考え、気付いていくことが可能になる。ただ、これは量的なものだけではなく、気付きのプロセスと同様に質的な向上としてとらえるべきである。思いは膨らませ願いは向かうのである。つまり、生活科で育む学びに向かう力は、単元が進むにつれ広がり深まりを繰り返しながら、太く大きくなって進んでいく力なのである。

7 自分から学びに向かう力（学びの発動力）を喚起する

本章で繰り返し言及してきたことは、「子ども主体」や「子ども自ら」という視点である。つまり、生活科で育む学びに向かう力とは、「（教師が）向かわせる力」ではなく、「（子どもが）向かう力」とならなければいけない。外山は、人間の能力を自らの力で翔ぶことができないグライダーと、エンジンが搭載されていて自分で操縦しないと進めない飛行機に例え、教育は後者の能力を育むことの重要性を説いている³²⁾。そのエンジンを成すのが前述した学びの発動力である。子どもが自分から学びを発動しているかの確認は教師の務めである。学びに向かう力を育む教師には、子どもが学びの主役になっているのか、今学んでいることが子どもの本当の学びたいことになっているのか、常に見とっていく役目がある。

IV 生活科で育む学びに向かう力の構造図

本研究を振り返り、学びに向かう力とそこに至るまでの思考や気付きとの関係性を明らかにし、これからの生活科がめざす指導の在り方を示す。田村はすでに体験活動と表現活動との相互関係を重視した学習のプロセスを構造的に明らかにしている³³⁾。田村の構造図と先に述べた菱田・野田の気付きの質が高まっていくプロセスの構造図³⁴⁾を手がかりとして、学びに向かう力とその源となる学びの発動力を図1に示した。

説明を加えると、子どもが体験を繰り返す段階で、

教師はしっかりとその学びを価値づけ、目に見える形にOUTPUTして次の活動へ生かしていくようにする。それをつなぐ要素が「思いや願い」であって、それを連続的につなげ発展していくことによって、子どもの学びに向かう力の方向性は定まり、向かい続けることによって、次第にそのベクトルの力は大きくなっていくのである。単元を貫く学びに向かうためのエネルギーは強い学習意欲に支えられた学びの発動力が根底にあることに留意したい。

V おわりに

—残された課題と今後の方向性—

ここまで次世代型学力でめざす学びに向かう力について、生活科教育を中心に考察してきた。残された課題として、三つの柱における学びに向かう力以外との関連性については十分に言及できなかった。学びに向かう力と、知識・技能の習得や活用、課題解決の際の思考力・判断力・表現力との関係を示すことによって、それぞれが相関し高まっていくことを明らかにする必要がある。

次に、具体的な授業場面においては、子どもの発達段階に即して学びに向かう力の効果を述べることに課題が残った。低学年2年間での継続的なつながりや生活科と幼児教育との接続、その後中学年・高学年、中学校への発展など、長いスパンでの系統性を視野に入れ、改めて本研究を再考する必要がある。

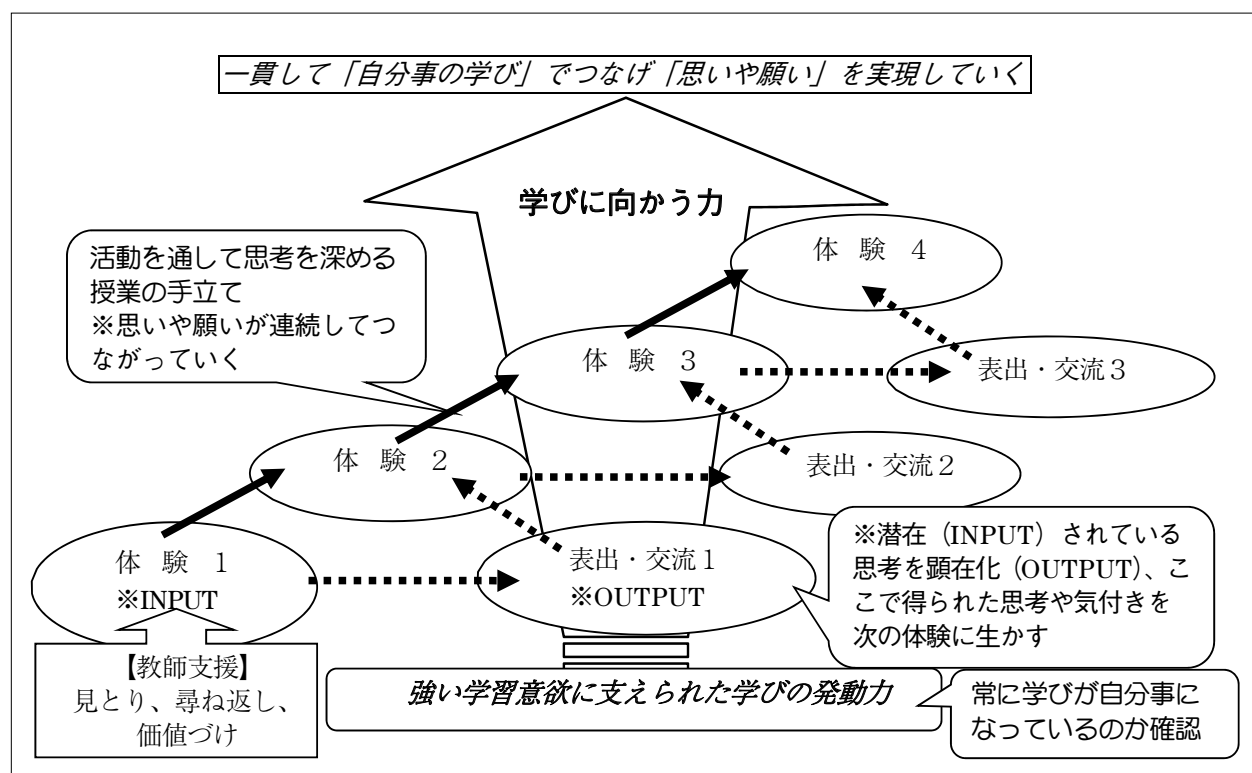


図1 生活科で育む学びに向かう力の構想図

最後に、学びに向かう力を学力として広く浸透させるためには、評価方法の在り方を示す必要がある。評価の観点と生活科がめざす学力との関連、そこに学びに向かう力はどう位置付き、関係づけていくかは今後の研究の方向性として、引き続き研鑽を深めていく必要がある。

註

- 1) 2015年8月20日に文部科学省から示された「教育課程企画特別部会論点整理(案)」の「2. 新しい学習指導要領が目指す姿の(2)育成すべき資質・能力の中で示された基本的な考え方 2015年pp. 8-9
- 2) 秋田喜代美「挑戦的な課題や学び合いを通し学びに向かう力を育む」『教育情報誌NEW21Vol. 4』小学館2012年 p. 22
- 3) 野田敦敬「生活科で育った学力についての調査研究」学会誌『せいかつか&そうごう』第22号」日本生活科・総合的学習教育学会2015年 p. 32
- 4) 例えば、松浦宏「学習意欲と学業成績の関係」(大阪教育大学研究紀要第21巻 第IV部門 1972年 pp. 63-70)などは多くの示唆に富む
- 5) 高浦勝義「学習意欲とその構造」「意欲を高める授業—実践の工夫と技術—」教育開発研究所1997年 p. 14
- 6) 志水宏吉「学力を育てる」岩波新書2005年 pp. 36-38
- 7) 奈須正裕「知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる」ぎょうせい2014年 p. 84
- 8) 前掲書7) p. 85
- 9) 佐藤学「学力を問い直す—学びのカリキュラム—」岩波書店2001年 pp. 15-16
- 10) 佐伯胖「『学び』を問い続けて」小学館2003年 p. 247
- 11) 前掲書9) p. 57
- 12) 田村学「生活科における主体的に学習に取り組む態度の育成」『初等教育資料 4月号』東洋館2015年 p. 22
- 13) 前掲書12) p. 22
- 14) ウォルター・ミッシェル「マシユマロ・テスト 成功する子・しない子」早川書房2015年 pp. 131-137
- 15) 鈴木公基「自己実現欲求—自己の能力や可能性の源」『児童心理臨時増刊号No. 993』金子書房2014年 pp. 62-63
- 16) 鹿毛雅治「やる気を理解するために—その基本概念を手がかりとして」『児童心理臨時増刊号No. 993』金子書房2014年 p. 16
- 17) 岩立京子「興味や好奇心の発達と形成—幼児期から児童期の「なに?」「なぜ?」を支え、深める」『児童心理臨時増刊号No. 993』金子書房2014年 p. 70
- 18) 熱海則夫「自己教育力を育てる三つのポイント」「自己教育力を考える」図書文化1987年 pp. 182-183
- 19) 嶋野道弘「生活科の思考力・判断力の指導と評価」『小学校思考力・判断力—その考え方と指導と評価—」図書文化1995年 p. 253
- 20) 加納誠司「子どもが生きる授業が生きる新しい生活科がめざす道」大日本図書2010年 pp. 72-76
- 21) 奈須正裕「学ぶ意欲を育てる」金子書房1996年 pp. 66-86
- 22) 平野朝久「生活科・総合的学習における教育方法学的課題の再検討」学会誌『せいかつか&そうごう』第18号」日本生活科・総合的学習教育学会2011年 pp. 32-35
- 23) 菱田尚子・野田敦敬「気付きの質を高める指導に関する研究」学会誌『せいかつか&そうごう』第18号」日本生活科・

- 総合的学習教育学会2011年 pp. 88-95
- 24) 前掲書19) p. 249
 - 25) 前掲書10) p. 328
 - 26) 武田正「学ぶ力をうばう教育」新曜社1998年 pp. 197-203
 - 27) 西尾市立吉田小学校、浅岡由莉教諭が西尾市生活科一斉研修会で実践した2年生活科「そだてよう! やさい 吉小ダイコンまつりを開こう」
 - 28) 西口利文「有能感による動機づけ」『児童心理1月号』金子書房2013年 pp. 58-62
 - 29) 浅川希洋志「フロー経験」『児童心理1月号』金子書房2013年 pp. 68-69
 - 30) 秋田喜代美「学びの心理学」左右社2012年 p. 13
 - 31) 佐藤学「改訂版 教育の方法」日本放送出版協会2004年 p. 143
 - 32) 外山滋比古「思考の整理学」ちくま文庫1986年 pp. 10-15
 - 33) 田村学「生活科・総合的な学習の時間と学力」『学会誌『せいかつか&そうごう』第22号』日本生活科・総合的学習教育学会2015年 p. 10
 - 34) 前掲書23) p. 93

(2015年12月28日受理)