

生活科における「自ら学ぶ意欲」の要因と構造に関する一考察 ～野菜の栽培活動を通して～

奥村一将

(生活科教育領域)

A Consideration about Factor and Structure of
the “Motivation for Independently Learning” in Living Environment Studies
Kazumasa OKUMURA
(Graduate Student, Aichi University of Education)

I 研究の目的

生活科学習は、子どもが自分とのかかわりの中で、身近な人々、社会及び自然に直接働きかけ、また働き返されるという双方向性のある活動をめぐって展開する教科である。自分と対象とのかかわりに関心を持ち、意欲的に活動することによって、ただ対象に働きかけるのではなく、対象から働き返されることに気付き、対象が自分にとって価値のあるものと実感することが確かな学びにつながると思われる。

学習における「意欲」の研究は、多くの研究者によって進められてきた。鹿毛雅治(1998)は、「意欲」を以下のように三つの要素から捉えている。²⁾

- ① 意欲は心的な「エネルギー」である。学習が起こったり、持続したりするかどうかは、このエネルギーの大小によって影響を受ける。
- ② 意欲には、何を目指して取り組むのかという「方向性」がある。試験勉強に心理的エネルギーを同じだけ費やすにしても、テストで落第点を取らないように勉強する場合と、数学者になることを目指している場合とでは、全く異なった意欲になる。
- ③ 意欲は人の学習や成長に対して特定の「働き」をする。一般的に表現するならば、意欲は人の行動を生起させ、それを維持するとともに、その行動の質を発展させていく働きをする。

以上のように、意欲には「①エネルギー」「②方向性」「③働き」といった三つの要素から構成されている。鹿毛(1998)の「①エネルギー」及び「③働き」から、筆者は本研究における「意欲」を、「行動に表れる心的エネルギー」と定義する。また、何を目指して取り組むのかという「②方向性」については、多様な種類があると考えられる。さ

らに、その「意欲」の「②方向性」を生み出す要因は多様に存在し、その要因の中でも互いに影響を及ぼし合う構造もあると推測される。そこで、生活科学習における確かな学びを保障するために、「生活科における『自ら学ぶ意欲』」の要因と構造について具体的に研究することに意義があると考えた。

本研究では、まず、心理学的な視点を基に、「意欲」の概念化を明確にする。次に、生活科に焦点を絞り、小学校低学年という子どもの発達段階を踏まえて「意欲」の要因と構造をより具体的に表す。最後に、生活科における意欲を高める栽培活動の単元の開発及びその授業実践の分析を行うことで、「生活科における『自ら学ぶ意欲』」の構造を明確にすることを研究の目的とする。

II 学校教育における「自ら学ぶ意欲」の 要因と構造

道田泰司(2010)は、「学習意欲とは、われわれを学びへと駆り立てるエンジンであり、学びを方向づける舵のようなものです。」³⁾と述べており、「意欲」を学びの中核となるものとして捉えている。また、安彦忠彦(1996)は、「意欲の有無は学習の効果に大きな影響を与える。この意味では、『意欲の喚起』に成功するか否かを考えること、そのための工夫をすることは、教師の欠かせない責務である」⁴⁾と述べており、「意欲」を学習にとって重要なものとして位置付け、子どもの「意欲」に対して働きかけることは、教師として欠かしてはならないものであると主張している。これらのことから、学校教育において、子どもの学習を充実させるために、教師は子どもの「意欲」を高める働きかけをする必要があるといえる。

鹿毛(1998)は、「学習意欲を高める正しい方法が

一般的に存在するわけではない・・・(中略)・・・教育を固定的なシステムとしてのみとらえ、ある教育方法を行えば意欲が高まるはずだという考え方は短絡的すぎる。むしろ、日々の具体的で個別的な経験が学習意欲の発達に影響を与えると考えるべきである。・・・(中略)・・・学ぶ意欲を支える教育的文脈を子どもたちの具体的な姿に即してデザインしていくことが教師に求められているといえるだろう。」⁶⁾と、意欲を高める教育方法の複雑性を踏まえた上で、学ぶ意欲を支える構造(教育文脈)をデザインすることの必要性について主張している。

また、鹿毛雅治(2007)は、「学びと自分の接点が存在し、学びが自己に意味づくとき、人はこだわりをもって、切実さを感じて自ら進んで学ぼうとする」⁷⁾と述べており、人は何らかの「こだわり」をもつことで学ぶ意味や必要性が当人に生じて自ら学ぼうとするようになるとしている。さらに、鹿毛(2007)は、「自ら学ぶ意欲」を構成する要素をこだわりの違いに応じて以下の4種類に大別している。⁷⁾

a) 内容こだわり型意欲

「学ぶ対象・内容」にこだわっている場合を指し、知的好奇心によって学ぶ場合や、特定の技能を高めたくて学ぶ場合がこれに当てはまる。わかるようになっていく、あるいはできるようになっていくという「効力感」を感じることで生まれる意欲である。

b) 関係こだわり型意欲

「人間関係」にこだわりがあって学ぶ場合を指し、他者との関わりの中から意欲を感じる場合がこれに当てはまる。自らの個性が受け入れられ、自分の成長が周囲によって支えられているという「受容感」を感じることで生まれる意欲である。

c) 条件こだわり型意欲

「社会的・制度的条件」にこだわりをもって学ぶ場合を指し、環境からの要求に応じて意欲が生じる場合がこれに当てはまる。当人がその条件を切実に受けとめ、その条件を積極的にクリアしていかなければならないという「必要感」を感じることで生まれる意欲である。

d) 自己こだわり型意欲

自分の「自己像」にこだわりがあって学ぶ場合を指し、肯定的な自己像を他者あるいは自己に示すという目標をもって学ぶ場合がこれに当てはまる。物事を達成したり、成果を上げるなどを通して、「有能感」を感じることで生まれる意欲である。

鹿毛(2007)は、図1に示すように、「自ら学ぶ意欲」は、4種類の意欲の統合体として考えるべき⁸⁾としている。

図1 「自ら学ぶ意欲」の統合的構造(鹿毛, 2007)

III 生活科における「自ら学ぶ意欲」の要因と構造

先に記した鹿毛(2007)の理論を基に、生活科の特性や、低学年児童の発達段階に照らし合わせて、「生活科における『自ら学ぶ意欲』の構造」を構築する。

1 発達段階から考える生活科における「意欲」

宇都宮襄治(1986)は、「前期(四、五、六歳)の『自我』は自分をとりまく『個人的人間関係』(課程を中心とした家族や知人などとのふれあい)を通して形成されます。そして、後期(七、八、九歳)の『社会的人間関係』(隣人・教師・学友などとのふれあい)を通してこの『自我』は『他我』にまで進展するわけです。⁹⁾と述べている(下線は筆者による、以下同様)。このことから、小学校低学年である6~7歳の子どもは、「自我」を形成する時期と、「自我」を「他我」へと進展させる時期の境界にいと考えられる。この「他我」を育むことが、子どもがこの先の生活でよりよい人間関係をつく

る基礎になると考えられる。

低学年児童は、「他我」の発達が途上である段階であるため、「学ぶ対象・内容」と「自己像」との間の境界線があいまいであると考えられる。また、生活科は子どもと教材との間で双方向性のある働きかけが成り立つことを重視している教科であるため、子どもと教材は密接な関係にある。これらのことから、生活科では、「効力感」と「有能感」をほぼ同意義として捉えることができると考えられる。よって、本研究では、「効力感」と「有能感」の二つを合わせて「成就感」と呼ぶことにする。

また、生活科において、「身近な人々とかかわる楽しさ」¹⁰を感じさせることが小学校学習指導要領解説生活編内容(8)の中に含まれていることから、「受容感」についても、生活科においても自ら学ぶ意欲を育むための直接的な要因の一つとして捉えることができる。

「必要感」は一般的に外発的学習意欲と呼ばれるものがある。最近の傾向としては、外発的学習意欲というとマイナスのイメージをもたれることが多いが、速水敏彦(1991)は、「外発的学習意欲は常に内発的学習意欲に妨害的に働くのではなく、それを促進する面もある」¹¹としている。子どもの思いや願いを大切にする生活科においては特に、外発的学習意欲である「必要感」は、内発的学習意欲である「成就感」や「受容感」を促進させることを意識して手立てを講じなければならない。

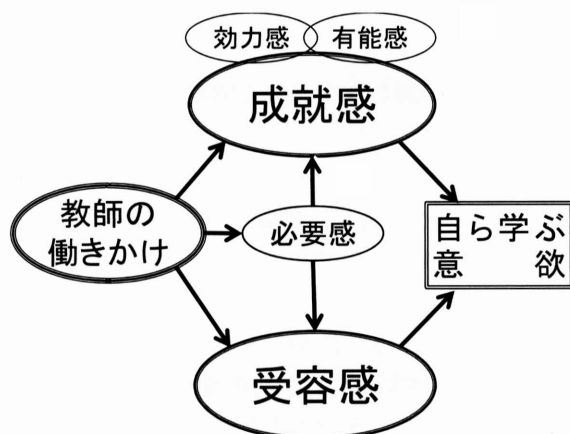


図2 生活科における「自ら学ぶ意欲」の構造

これらのことから、生活科における「自ら学ぶ意欲」の構造を、図2のように表現した。よって

生活科における「自ら学ぶ意欲」を育むための直接的な要因は、「成就感」と「受容感」の二つに大別できるといえる。「成就感」及び「受容感」の定義については、鹿毛(2007)の理論を参考に、以下のように定義した。¹²⁾

「成就感」・・・『自己像または学ぶ対象や内容』にこだわりをもって、物事を達成したという成果や、できるようになっていく経験など自身の成長の実感を通して得る感覚。

「受容感」・・・『人間関係』にこだわりをもって、自らの個性が受け入れられ、自分の成長が周囲によって支えられているという実感を通して生まれる感覚。

2 他者とのかかわりの中で生まれる「受容感」

(1)生活科における他者との関わりの多様性

平成20年小学校学習指導要領解説生活編の内容及び内容の取扱いの改善では、「②伝え合い交流する活動の充実」が挙げられており、「生活科における具体的な活動や体験の様子などを、身近な人々と伝え合う活動を行うことで、かかわることの楽しさが分かり、多くの人と進んで交流しようとする子どもの姿を目指すようにした。」¹³⁾と記されている。このことから、子どもが多くの人と進んで交流することは、現在の生活科において特に重要視されていると考えられる。

また、牧口秀徳(2008)は、「親や教師以外の大人や異年齢の子どもたちとの交流の場の減少が指摘され、自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を感じているといった子どもたちの現状を踏まえて、生活科においては、多様な人々と触れ合うことで、身近にいる様々な人々と共に生活していることが分かり、生活者としての自分への自信をもたせていくことが必要なのです。」¹⁴⁾と述べており、生活科では、同年齢の子どもや、親、教師のみを交流の対象とするのではなく、異年齢の子どもや、地域の人々なども交流の対象として考慮されており、子どもに生活者としての自分への自信をもたせるために、多様な人々とのかかわりが必要であることがわかる。

伊藤亜矢子(1998)は、「6歳から12歳の子どもにとって、教師は情報的な社会的支援の提供者であるのに対して、友人は一緒に遊んだりするコン

パニオンとしての社会的支援の提供者だという調査結果もある。」¹⁵⁾と述べていることから、このことから子ども自身とかかわる他者の立場によって、子どもに影響を与える役割が異なると考えられる。

(2) 子ども間の関係に生じる「受容感」

木下百合子(1988)は、「社会的規範と社会的価値の習得は、児童に新しい重要な活動の動機の基礎を形づくる。児童は自分の欲求を直接的に充足させようとする傾向がまだ強いが、動機は、欲求だけからなりたっているのではない。動機は欲求とは異なって、つねに社会的規範に方向づけられ、欲求と規範の反省的な比較の成果である。その点において動機は、意識的な価値化過程と決断過程の成果である。児童は社会的規範と社会的価値の習得に相応して、自らの欲求と比較し、欲求をコントロールすることを学んでいく状態にある。低学年児童はこのことを集団的学習活動の中で学んでいく。」¹⁶⁾と述べている。欲求とは、すべてが他者に受け入れられるものではないため、社会的規範や社会的価値と比較しながら、他者に受け入れられる行動を選択する必要がある。他の子どもとの集団的学習活動の中で習得した社会的規範や社会的価値をもとに、他者に受け入れられる行動をすることで、自らの個性が他者に受け入れられる「受容感」を得ることができると考えられる。

鹿毛雅治(1998)は、「文化の内容や価値を他者と共同的に学び合う中でこそ、子どもの主体的な学習意欲が豊かになっていくのである。」¹⁷⁾と述べており、このことから他者と共同的に学び合うことで、主体的な学習意欲が育まれると考えられる。

また、西村究ら(1983)は、「友達と協調し、みんなと仲良く学習することができる子ども」を「つなげる子」¹⁸⁾としている。共同的な学習をするにあたっては、子どもを「つなげる子」に育成することが望ましいと考えられる。さらに、西村ら(1983)は、「『つなげる子』に育つ大きな要素は、相手の存在を認めることである」¹⁹⁾と述べており、「つなげる子」に育成することは、自らの個性が受け入れられるという「受容感」を、子ども間で育むことにつながるといえる。

西村ら(1983)が述べた一年生における「つなげる子」に育成するための指導について、以下の3

点を挙げている。²⁰⁾

- | |
|----------------------------|
| ○一年生における「つなげる子」に育成するための指導 |
| ① 安定した状態で学習に臨めるように配慮すること |
| ② 一緒に学習していることを意識化させること |
| ③ 聞く態度を育てるために、発表の仕方を工夫すること |
| ④ 人のまちがいを笑わない学級にすること |

さらに、生信勇荘ら(1983)は、二年生における「つなげる子」に育成するための指導について、以下の3点を挙げている。²¹⁾

- | |
|---------------------------|
| ○二年生における「つなげる子」に育成するための指導 |
| ① 好ましい人間関係をつくる |
| ② 集団による協力学習をすすめる |
| ③ 個人差・個性を考える |

これらのことから、西村ら(1983)と生信ら(1983)が述べた「つなげる子」に育成するための指導を行うことで、低学年児童における子ども間の「受容感」を育むことができると考えられる。

(3) 大人—子ども間の関係に生じる「受容感」

低学年児童は、大人への同一化欲求が強い時期であるため、大人—子ども間で「受容感」を大いに育むことができると考えられる。堀田敏之(1999)は、「子どもの成長は学校、社会(地域)、家庭といった環境に大きく影響される。」²²⁾と述べており、子どもは、教師、保護者、地域の人々といった大人との関わりを通して成長していくと考えられる。

1) 教師—子ども間の人間関係

松本哲也(1983)は、「教師の愛情に基づく、たったひとことのフィードバックによって、教師と子どもとの間に信頼関係が生まれ、先生の期待に答えてもっとじょうずにやろうとする意欲が生まれる。」²³⁾と述べており、教師の愛情のある評価(フィードバック)は、子どもの意欲に肯定的な影響を与えられとされる。また、桜井茂男(1997)は、「『他者評価』は、子どもたちが教師にコントロールされるという意識をもちやすくなる。そうなる、内発的な学習意欲は抑制されてしまう。しか

し、もし教師との関係が温かく信頼に満ちたものであるならば、このようなマイナスの効果は少ないであろう。」²⁴⁾と述べている。このことから、他者評価は、子どもの意欲を抑制してしまう危険性があるが、教師－子ども間の温かい人間関係が形成されている場合には、このようなマイナス効果を軽減することができると考えられる。

さらに、速水(1991)は、「特に低学年では教師の人間的な親しみやすさが子どもの側の教師に対する好意的態度を形成させている場合が多い。」²⁵⁾と述べており、特に低学年に対しては、教師の親しみやすい人間性が、教師－子ども間の良好な人間関係の形成のために適しているといえる。

2) 保護者－子ども間の人間関係

小学校学習指導要領解説生活編では、内容(2)について、「自分の役割を積極的に果たし、それが家族の役に立っていることを実感した児童は、自分に自信をもって生活することができるようになる。」²⁶⁾や、「児童は家族がしてくれたことに気付き、家族の願いを実感する。このことが、規則正しく健康に気を付けて生活しようとする意欲や態度の育成につながる。」²⁷⁾と述べられている。このことから家族と関わるのが、今後への意欲へとつながり、そのような活動を生活科において設定することが可能であることがわかる。

また、木下(1988)は、「教師の価値標識が保護者のそれと大きく異なっている場合に、児童は価値葛藤を体験する。児童が保護者の価値標識に強く習慣づけられそれを絶対的なものとしている時には、児童のなかに教師への批判的な接触が芽ばえはじめる。」²⁸⁾と述べている。このことから、保護者への依存心の強い低学年の時期においては特に、教師と保護者の価値標識が異なった際に、教師－子ども間の人間関係に悪影響を及ぼす危険性が高いと考えられる。よって、教師と保護者の価値標識が異なり過ぎないように、教師と保護者が協力して教育を行う姿勢が、子どもの「受容感」を育むために必要であると考えられる。

3) 地域の人々－子ども間の人間関係

小学校学習指導要領解説生活編では、内容(3)について、「生活したりしている人々の姿を見たり話を聞いたりなどして・・・(中略)・・・夢や希

望をもち、児童が意欲をもって生活することを期待している」²⁹⁾と述べられている。このことから、地域の人々とかかわることが、子どもの意欲を高めることが期待できると考えられる。

また、加納誠司(2010)は、地域の高齢者とかかわる生活科の授業実践の分析において、「本実践は、高齢者クラブがあるという学区の特性を生かし、地域の人々とかかわりが効果的に働きました。特にコマ名人の杉原さんとは深くかかわっていきます。『杉原さんみたいになりたい』、『杉原さんに認めてもらいたい』という願いは、単元を通し持続されたのです。また、学習後、子どもたちと地域の高齢者の方との関係は、以前より親密になったようで、町であっても挨拶を交わしてくれるようになったと、予想以上の効果が地域から報告されました。」³⁰⁾と述べている。このことから、学区の特性を生かし、地域の人々と密接な人間関係を築くことが、子どもの「受容感」の高まりにつながると考えられる。

(4) 「成就感」へとつながる「受容感」の特性

桜井(1997)は「まわりの人から受容されていればこそ、ビクビクせず安心して勉強できる。自分を見守ってくれる人がいれば、たとえ勉強につまずいてももう一度やりなおしてみようという気持ちになれる」³¹⁾と述べている。このことから、他者に受け入れられていると感じる「受容感」には、物事を達成するために取り組もうとする「成就感」を高める性質があることがあることも考えられる。

ただし、「受容感」のすべてが「成就感」につながっているわけではなく、「受容感」そのものが、「自ら学ぶ意欲」へとつながる要素もあると考えられる。鹿毛(1998)は、「人間関係」を源泉とする学習の例として、「先生に喜んでもらいたいの、跳び箱の練習に精を出す」³²⁾、「友だちががんばっているので俺もがんばろう」³³⁾といった具体例を挙げている。

しかしながら、「受容感」は、「成就感」を支える役割が大きく、自ら学ぶ意欲を直接的に支える役割は、主に「成就感」が担っていると考えられる。また、鹿毛(1998)は、「一人ひとりの学習意欲は、環境や文化に刺激され、人間関係に支えられながら発達するという特性をもっている。」³⁴⁾と述

べている。これらのことから、「環境・文化」といった外発的なものは、「成就感」及び「受容感」を刺激する働きをもつことがわかる。さらに、「環境・文化」は、人間関係の中で生じるものが多いため、「成就感」よりも「受容感」に大きく作用するものと考えられる。以上のことを基に、自ら学ぶ意欲の構造を、図3のように再構成した。

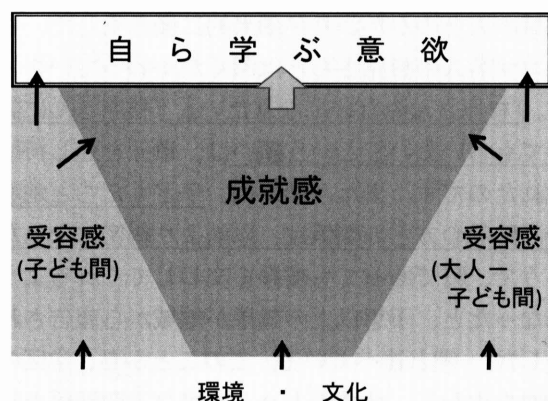


図3 生活科における「自ら学ぶ意欲」の構造 2

3 自身の成長の実感を通して得る「成就感」

「成就感」を育む要素として考えられる、「好奇心」「自己像」「主体性」「自己効力感」「気付き・表現」「評価」をキーワードとして考察していく。

(1) 好奇心

奈須正裕(1996)は、「内発的学習意欲は好奇心から生まれる。好奇心は、自ら学ぼうとする意欲の源泉である。」³⁵⁾と述べている。このことから、好奇心は内発的学習意欲の中核を担う「成就感」の基礎となるものであると考えられる。

また、速水(1991)は「大切なことは特別の事態を設定し、知的好奇心を引き出すだけでなく、子どもから知的好奇心がにじみ出るようにすることであろう。・・・(中略)・・・疑問を生じさせるためには自分自身の知識の体系を学習しようとする内容との照合がされねばならないが、その照合をしやすくするためには学習内容の実生活での位置づけや他の教科との関連性が示され、子どもの知識のネットワークにそれを入れ込み、さまざまな方向からそれに接近しやすくしてやる配慮が必要であろう。」³⁶⁾と述べている。このことから、子どもの好奇心はただ引き出せばよいのではなく、実生活や他教科と結びつけるなどして、さまざまな

方向から、好奇心から出る疑問へと接近しやすくしてやる配慮が必要であると考えられる。

(2) 自己像

自己像にこだわりをもつことは、「成就感」の定義の中で述べられているとおり、「成就感」を育む基盤の一つとして捉えることができる。

また、低学年児童は、他者への同一化欲求が高いため、「人間関係」にこだわりをもつことで生まれる「受容感」が、自己像に影響を与えやすいという特性をもっている。よって、低学年に自己像を形成させるためには、他者とかわり合う活動を設定することが適切であると考えられる。

(3) 主体性

奈須(1996)は、「内発的意欲のメカニズムは、当然のこととして、学習にまつわる様々なことを自分で決めていける環境、すなわち自己決定的環境を要求している。それが保障されてこそ、内発的意欲は喚起され、個性的な追究が展開されるのである。いつ、どこで、何を、どんなやり方で学ぶのかに関する決定のすべて、あるいはそのいくらかでも、学習者本人に委ねられなければならない。そうであれば、内発的意欲は自然とわきあがってくるし、そうでなければ、内発的意欲はほとんど喚起されないだろう。」³⁷⁾と述べられている。このことから、子どもの主体的な「自己決定」を促すことで、子どもの内発的意欲を喚起することができ、そのためには、子どもが自己決定できるような環境設定を行う必要があると考えられる。

(4) 自己効力

バンデューラは、期待を結果期待と効力期待とに区別し、効力期待の重要性を強調した³⁸⁾。鹿毛(1998)は、このバンデューラの説について、以下のように説明をしている。「結果期待とは、ある行動がある結果を生じさせるであろうという期待、すなわち、随伴性認知のことをさす。一方、ある状況において必要な行動を効果的に遂行できるという確信を効力期待(自己効力;セルフ・エフィカシー)と呼んだ。これは自分が特定の行動をすることができるかどうかという可能性に関する認知である。・・・(中略)・・・結果期待はあっても、効力期待がなければ、行動は生じないのである。」³⁹⁾。よって、子どもに自己効力(効力期待)を与えるこ

とで、「行動に表れる心的エネルギー」である「意欲」を育むことができると考えられる。

また、道田泰司(2010)は、バンデューラの研究を基に、自己効力を高めるための方法として、「参加モデリングのように実際に体験し成功すること、モデリングのように他人の成功を観察すること、他人から激励されたり、説得されたりすることなど」⁴⁰⁾が挙げられるとしている。このことから、自分自身が成功する、他者の成功を観察する、他者からの激励・説得といったものが、自己効力を促進させると考えられる。

(5)「気付き」や「表現」

野田敦敬(1998)は、「生活科の授業は、子供が自ら関心・意欲をもって活動する中から多くの気付きが生まれることが大切である。例えば、同じ事象を見ても、関心・意欲の高い場合では、気付きの質・量ともに違って来るであろう。」⁴¹⁾と述べている。さらに、野田(1998)は子供の自己評価カード、観察記録カード、つぶやきの記録といった資料を基に、子どもの「気付き」と「関心・意欲」の密接な関連性について、生活科における栽培活動の授業実践を通して実証している⁴²⁾。

また、「気付き」は「表現」と密接な関わりをもっている。池俊介(1992)は、「観察したことを確かな認識として定着させるための活動として、表現活動がある。たとえ観察活動のなかで子どもが『気づき』を得たとしても、それを放置してしまえば、子どもの成長の芽をつみとってしまうことになりかねない。そのような事態を避けるためにも、観察と表現は一つのセットとして考えていくことが重要であろう。」⁴³⁾と述べている。このことから、表現活動には、「気付き」を定着させる役割があることがわかる。

(6) 評価

鹿毛雅治(1996)は、小学校6年生128人を対象とした、内発的動機づけに及ぼす評価の効果について実験を行い、その結果を基に、「他者との比較においてではなく、個人内の基準に即してフィードバックを与えることが大切である。」⁴⁴⁾と述べている。このことから、他者評価を行う場合には、「個人内評価」を行うことが、子どもの学習意欲を向上させるために適切であるといえる。

愛知教育大学附属岡崎小学校(1985)は、「その子の動きを強め、拍車をかけていくような朱記や対話をして、子どもたちの追及が、連続、発展していくようにするのである。」⁴⁵⁾と述べており、教師の朱記や対話が子どもの意欲を高める他者評価になると考えられる。

速水(1991)は、「疑問をもつためには子どもたちが自分の学習過程を十分に意識化することが重要である。これを習得させることはなかなかむずかしいが、・・・(中略)・・・また、子どもたちに考えていることを言語化させる訓練も有効であろう。それによって子どもは自己モニタリングする方法を習得し、問題を追求する姿勢が高まる。」⁴⁶⁾と述べている。自己モニタリング、つまり、自分自身を見つめさせる方法を習得させるために、考えていることを言語化させるという表現活動に取り組みさせることが、問題を追求するという意欲を育むことに繋がると考えられる。このことは、「(5)『気付き』や『表現』」において前述したように、表現活動を通して、自分自身への気付きを高めることが、「成就感」を育むことにつながるという考えにも通じる。このように、表現活動などを通して、子ども自身が自然な形で「自己評価」を行うことも、子どもの「成就感」を育むために効果的な手法であると考えられる。

(7) 成就感の構造

以上のような6つの要素がかかわり合うことで、子どもの「成就感」が高まっていくと考えられる。

これらの関連性を示すことで、図4のように生活科における「自ら学ぶ意欲」を構造化した。

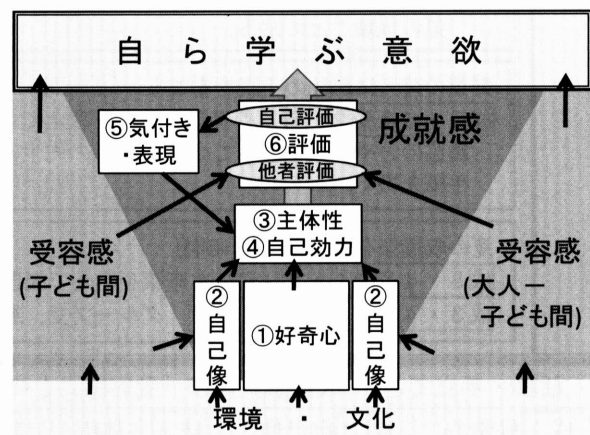


図4 生活科における「自ら学ぶ意欲」の構造3

第IV章 子どもの「自ら学ぶ意欲」を高める

栽培活動の単元開発と授業実践分析

先行研究として行った実態調査の結果から、生活科の植物の栽培活動については「関心」を持たせやすいと感じている教師が多いが、「意欲」は持続させにくいと感じている教師も多いことが分かった⁴⁷⁾。

そこで、図4のように捉えた「生活科における

『自ら学ぶ意欲』の構造3」を基盤として、子どもの意欲を高める栽培活動の単元開発を行い、刈谷市立F小学校第2学年1組Y教諭の協力を得て、平成22年4月より、授業実践を行った。本実践の分析を通して、「生活科における『自ら学ぶ意欲』の構造」をより明確化する

1 実践の概要

授業実践の概要は表1に示す。

表1 授業実践の概要

月	主な活動
	「なつやさいをそだてよう！」(全21時間+随時)
4	<p>どんな野菜を作ろう (2時間)</p> <p>成1・2 野菜に関する絵本の読み聞かせを聞く。</p> <p>成3 ミニトマト、ナス、ピーマンの中から育てる野菜を選ぶ。</p> <p>成1・2・5 どんな野菜になってほしいか考え、育った野菜を想像して絵を描く。</p>
5	<p>野菜の苗植えをしよう (4時間)</p> <p>成3 一人一鉢ずつ苗を植える。</p> <p>成2&受2 野菜の達人に、苗の植え方や、世話の仕方について教えてもらう。</p> <p>成1・2 植えた苗を見ながら、野菜に名前をつける。</p> <p>受1 4~5人のグループごとに、トマト、キュウリ、サツマイモ、ラッカセイの四種の野菜を畑に植え、グループでそれぞれの野菜に名前をつける。</p>
6	<p>野菜のお世話をしよう (6時間+随時)</p> <p>成3&受1 芽かきや支柱立てなど、必要だと感じた時に各自で野菜の世話をする。</p> <p>成4・5・6&受2 視点・観点のアイコンを設定した観察カードを活用し、生長の様子を観察する。(子どもが記録した観察カードには、教師が朱書きを入れ、教室の後方に掲示する。)</p> <p>成3・4 教室に置いてある野菜に関する本を活用し、気になることや困ったこと等を調べる。</p> <p>成4&受1 クラスで世話の仕方について伝え合う。</p> <p>成4&受1 学年共有のスペースに掲示板を設け、野菜をおいしく育てるコツについて付箋に書いて野菜の種類ごとに貼る。</p>
7	<p>野菜の達人にお礼の手紙を書こう (2時間)</p> <p>成5・6&受2 野菜の世話の仕方を教えてくれた、農協の方や、畑を耕してくれたTTの先生にお礼の手紙を書く。</p>
	<p>収穫祭の計画をしよう (4時間)</p> <p>成3&受1 グループで、収穫した野菜を食べる場所や方法を計画する。</p> <p>受1・2 クラス全体で、収穫した野菜を食べる場所を決定する。</p> <p>成3・5・6&受1 グループで、収穫祭で発表する野菜の出し物について計画し、練習する。</p>
	<p>夏の収穫祭をしよう (3時間)</p> <p>成3・4&受1・2 育てた野菜を屋外で調理して食べる。</p> <p>成3・4・5・6&受1・2 グループで、野菜に関する出し物を発表し合う。</p>

活動・手立てと、「成就感」及び「受容感」との関わりについては、以下の印を用いて表した。

成1	好奇心	成2	自己像	成3	主体性	成4	自己効力	成5	気付き・表現
成6	評価	受1	子ども間の人間関係	受2	大人-子ども間の人間関係				

2 「生活科における『自ら学ぶ意欲』の構造」の検証

1) A児の様子より

A児は思考力が高く、普段の授業でも積極的に発言している。また、栽培活動へ対する意欲は初めから高く、草むしりや世話に関する勉強などを積極的に行っていた。

しかし、収穫祭の計画をグループで話し合う時間では、話し合いに全く参加しようとしなかった。それを見た教師がなぜ参加しようとしなのか尋ねると、教師にだけ聞こえる声で「自分が育てたナスを自分で全部食べたいから」と答えた。A児が育てたナスがあまり大きく育たなかった背景を把握していた教師が、「先生が育てているナスも分けてあげるから、A君もみんなに少しでもいいから分けてあげて」と促すと、A児は納得し、次の時間からは積極的に話し合いに参加するようになった。

収穫祭では、A児が母親に教えてもらったことを活かして、ナスの漬物を作ってみんなで食べた。図5のワークシートからも自分で作った漬物がみんなに認められ、大きな「受容感」を得ている様子を読み取ることができる。

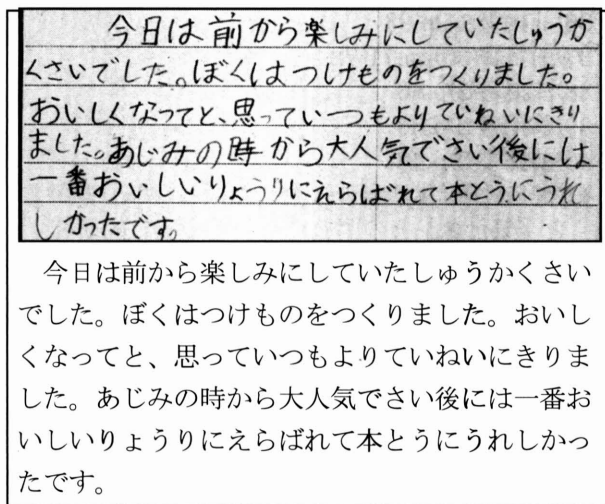


図5 A児のワークシート

周りに認められるという「受容感」を得ることによって、より大きな「成就感」を抱くことにつながる。そのため、教師はただ学習内容を達成させるのではなく、周りとの繋がりを意識して「受容感」を得させるような働きかけを行うことが重

要である。このことは、図3「生活科における『自ら学ぶ意欲』の構造2」に示した、他者に認められるという「受容感」が、物事を達成したという「成就感」を高めるといふ、図3の構造の性質と符合する。

2) 授業実践全体の様子より

単元の序盤では、絵本の読み聞かせや苗に名前をつける活動、ゲストティーチャーとのかかわりなどを通して、野菜や栽培活動に対する「①好奇心」及び、具体的にどのような野菜が育てる自分になりたいという「②自己像」が形成された。

また、子どもが「①好奇心」や「②自己像」を形成した上で、育てる野菜や収穫祭の計画を自己決定させる、支柱や芽かきなどの世話を各自の判断に任せて行わせる、自主的に調べ学習ができるよう学級文庫に多くの野菜に関する本を置く、他者をモデリングできる機会を与えるために、世話についての話し合いの場面を設定したり、学年共有のスペースに気付きを共有するための掲示板を設けたりするなど、「③主体的」や「④自己効力」を促進させる様々な教師の手立てが子どもに作用し、「成就感」を高めながら活動していた。

さらに、ゲストティーチャーに手紙を書く活動や、収穫祭での「⑤表現」方法を考え、発表する中で、自身の成長への「⑤気付き」を得るといふ「⑥自己評価」を行ったり、教師の朱書きや声掛け、発表中の友だちのうなずきや表情などを媒介として「⑥他者評価」を受けたりすることで、子どもの「成就感」がより強固なものになっている様子も見られた。

そして、本実践の中には、ゲストティーチャーとのかかわりや、他者モデリングの機会を設けるといった手立てなど、子ども間の「受容感」及び大人-子ども間の「受容感」の両者を育む手立てが内在されており、これらが子どもの「成就感」を支えている姿も見取ることができた。

本授業実践の実際の様子から、図4「生活科における『自ら学ぶ意欲』の構造3」に表した理論の整合性を裏付けることができた。

IVおわりに

本研究では、文献研究を中心に、生活科におけ

る「自ら学ぶ意欲」を育むための直接的な要因は、「成就感」と「受容感」の二つに大別できるとし、「生活科における『自ら学ぶ意欲』の構造」を、図4のように具体的に表現することができた。

さらに、子どもの意欲を高める栽培活動の単元開発及び授業実践分析を通して、図4のように表した筆者の理論の整合性を、授業実践での姿から検証することができた。

また、この理論を理解していれば、必ず子どもの意欲を高められるというものではない。筆者が示した理論は、子どもの思いに寄り添い、それを受け入れたり生かしたりすることが前提となっているため、教師個人の「子ども理解」ができていなければ機能しないのである。しかしながら、本研究での理論を常に念頭に置きながら教師としての実践経験を積むことで、教師個人の「子ども理解」が深まり、より子どもの意欲を高められるような教師になることができるであろう。

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」, 2008年, p.10
- 2) 無藤隆・市川伸一『学校教育の心理学』, 学文社, 1998年, pp.82-83
- 3) 森敏昭・青木多寿子・淵上克義「よくわかる学校教育心理学」, ミネルヴァ書房, 2010年, p.46
- 4) 安彦忠彦「新学力観と基礎学力—何を問われているか—」, 明治図書出版, 1996年, p.141
- 5) 前掲書 2)p.99
- 6) 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師』, 教育出版, 2007年, p.15
- 7) 上掲書 6) pp.16-18
- 8) 前掲書 6) p.19
- 9) 宇都宮襄治『お母さんのための子どもの発達講座』, 花伝社, 1986年, p.125
- 10) 前掲書 1)p.37
- 11) 梶田正巳『小・中学生の心理と授業実践の改革』, 第一法規出版, 1991年, pp.89-90
- 12) 前掲書 6) pp.16-18
- 13) 前掲書 1) pp.6-7
- 14) 野田敬敏・安彦忠彦『小学校学習指導要領の解説と展開 生活編』, 教育出版, 2008年, p.56
- 15) 前掲書 2) p.167
- 16) 歡喜隆司・木下百合子『生活科の構築』, 東信堂, 1988年, p.24
- 17) 前掲書 2)p.99
- 18) 坂本昂『学習意欲を開発する授業技術 第2巻 第一学年』, 明治図書出版, 1983年, p.77
- 19) 上掲書 18)p.79
- 20) 前掲書 18) pp.78-80
- 21) 坂本昂『学習意欲を開発する授業技術 第3巻 第二学年』, 明治図書出版, 1983年, pp.81-82
- 22) 堀田敏之『子どもの意欲を育む - 私の地域社会教育 - 』, 慶應義塾大学出版会, 1999年, p.128
- 23) 前掲書 21)p.78
- 24) 桜井茂男『学習意欲の心理学 - 自ら学ぶ子どもを育てる - 』, 誠信書房, 1997年, p.103
- 25) 前掲書 11)p.100
- 26) 前掲書 1)p.26
- 27) 前掲書 1)p.26
- 28) 前掲書 16)p.32
- 29) 前掲書 1)p.28
- 30) 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, p.103
- 31) 前掲書 24) pp.20-21
- 32) 前掲書 2)p.88
- 33) 前掲書 2)p.88
- 34) 前掲書 2)p.99
- 35) 奈須正裕『学ぶ意欲を育てる - 子どもが生きる学校づくり - 』, 金子書房, 1996年, p.33
- 36) 前掲書 11)p.93
- 37) 前掲書 35) pp.71-72
- 38) 前掲書 2)p.86
- 39) 前掲書 2)p.86
- 40) 前掲書 3)p.48
- 41) 野田敬敏「生活科の授業における『関心・意欲』と『気付き』との関連についての実証的研究」, 日本生活科教育学会機関誌「せいかつか」第5号, 1998年, p.74
- 42) 上掲書 41) pp.74-81
- 43) 佐島群巳・奥井智久『生活科授業研究』, 教育出版, 1992年, pp.81-82
- 44) 鹿毛雅治『内発的動機づけと教育評価』, 1996年, 風間書房, 1996年, pp.129-155
- 45) 愛知教育大学附属岡崎小学校『子どもとともに創る授業』, 明治図書, 1985年, p.88
- 46) 前掲書 11)p.93
- 47) 奥村一将「栽培活動における意欲の高め方についての一考察」, 愛知教育大学生生活科教育講座紀要『生活科・総合的学習研究』第8号, 2010年, pp.119-128