

生活科における「学びに向かう力」を見取るための教師支援

杉山 尚美[†] 加納 誠司*

*生活科教育講座

Teachers' Support for Assessment of "the Power to go to Learn" in Living Environment Studies

Naomi SUGIYAMA[†] and Seiji KANO*

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

要 約

本研究では、生活科における「学びに向かう力」のなかでも意志や意欲について取り上げる。文部科学省が育成すべき資質・能力として掲げた「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱は総合的に育成することが求められるが、特に情意的な面である「学びに向かう力、人間性等」については客観的に数値化することが難しく、どのように見取り、育成していくかなどに課題がある。そこで、「学びに向かう力」に関連する文献を参考に子どもが学びに向かうために必要な教師支援について考察した。生活科における「学びに向かう力」として、自らの思いや願いを基に挑戦しようとする意欲や、思いや願いの実現に向けて自分を信じて粘り強くやり遂げようとする意志の育成が目指されている。そこで、子どもが意志を発揮して意欲的に活動し学びに向かうことができるよう、学習意欲を促進させる環境に関する研究などを基に、「自律性」「有能感」「関係性」の三つの環境を整えることの重要性を述べる。さらに、これまでの子どもの見取りにおいて大事にされてきたことを参考に、子どもの意志や意欲を見取ろうとする際に意識すべきことを考察していく。そして、そのような見取りをしていくために必要な教師支援について、「積極的傾聴」を援用しまとめる。具体的な活動や体験から学ぶ生活科においては、より教師が子どもの内面に目を向けて子どもに共感し、外面に表れていない気持ちを引き出すかわりをするのが重要である。そのために教師は「自律性」「有能感」「関係性」の三つの環境を意識して整え、子どもの意志を見取ろうとし続けることが重要だと、本研究から明らかになった。

Keywords : 学びに向かう力 意志 見取り

I はじめに

近年日本の学校教育において「非認知能力」が注目されている。「非認知能力」とは、OECDが提唱している「社会情動的スキル」や文部科学省が育成すべき資質・能力として挙げている三つの柱のうちの一つである「学びに向かう力、人間性等」に関係するものであり、認知的能力以外のものを総括した広い概念である。

文部科学省は、これまでの評価の観点である「関心・意欲・態度」をノートの取り方や挙手の回数などの学習態度のみから見取っていたのではないかという指摘を踏まえて評価の観点を見直し、「学びに向かう力、人間性等」の一側面である「主体的に学習に取り組む態度」とした¹⁾。さらに、文部科学省は「主体的に学習に取り組む態度」とは「知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、

自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面²⁾であると定義している。「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」の観点も踏まえながら「粘り強く学習に取り組む態度」と「自らの学習を調整しようとする態度」の二面が相互に関連し合って表出するものであるという認識のもと、評価することが目指されている³⁾。しかし、無藤隆は「日本ではとくに意欲や興味・関心を大切にしてきましたが、非認知能力の重要な要素である粘り強さや挑戦する気持ちなどの育成はそれほど重視されていませんでした。」⁴⁾と述べている。つまり、これからの学校教育において子どもの粘り強さや挑戦する気持ちなどの育成が一層重視されるが、情意や態度等の心情面は客観的に数値化することが難しく、どの

[†]大学院生 *Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

ように見取り、育成していくかなどに課題がある。

そこで本研究では「学びに向かう力」に関する文献を参考に、生活科における「学びに向かう力」を定義し、子どもが学びに向かうために必要な教師支援について考察する。研究の方法として、学習意欲を促進させる環境に関する研究を基に、どのように子どもを見取るのかについての文献を整理し、生活科における「学びに向かう力」の涵養について一つの考察を加える。

Ⅱ 生活科における「学びに向かう力」

無藤は「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」について、「前の二つは知的な力であり、対象についての知識を思考によって操作する働きである。後の一つは情意的な力であり、知識と思考の知的操作を推進する力である」⁵⁾と述べている。「学びに向かう力、人間性等」は自ら獲得した「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」を人生や社会にどう生かすかを定める重要な資質・能力であり、児童の情意に関わる力である。

石井英真は情意の中身を「学習を支える『入口の情意』（興味・関心・意欲など）」と「学習を方向付ける『出口の情意』（知的態度、思考の習慣、市民としての倫理・価値観など）」と区別している⁶⁾。その上で、情意領域の評価において考慮すべき点として「入口の情意は、授業の前提条件として、教材の工夫や教師の働きかけによって喚起するものであり、授業の目標として掲げ意識的に評価するものというよりは、授業過程で、学び手の表情や教室の空気から感じるものも含めて、授業の進め方を調整する手がかりとなるもの」であり、「出口の情意は、授業での学習を通してこそ生じる変化であり、目標として掲げうるもの」と示している⁷⁾。つまり、「入口の情意」についても継続して意識しつつ、これからは「出口の情意」についても意識し、入口から出口にかけて導いていくことが重要になる。これまでの評価の観点として「関心・意欲・態度」が挙げられているが、教師は特に授業の導入部分において子どもに授業内容へ関心を持たせることに注力し、子どもが意欲的に活動に向かっているかを評価してきた。しかし、文部科学省は、「関心・意欲・態度」の評価について、「正しいノートの取り方や挙手の回数をもって評価するなど、本来の趣旨とは異なる表面的な評価が行われているとの指摘もある」⁸⁾と、一時的な学習態度を評価するような誤解が払拭しきれず、新学習指導要領においては「主体的に学習に取り組む態度」に評価の観点を変更している。さらに鈴木隆司は、特に小学校低学年の児童においては「無邪気」ゆえに教師の言うことをよく聞いたり思いを汲み取ったりして活動してしまうからこそ、「子どもの学びは誰かに『言われたから学ぶ』のではなく、あくまで、子ども自身の自由意志で『学びたいと思ったから学ぶ』という構

図になっていなければなりません。子どもが自主的に学ぶことと主体的に学ぶこととは違うということを教師はよく理解しておくことが必要」⁹⁾だと述べている。このことから「学びに向かう力」では、子どもが「自主的に」ではなく「主体的に学習に取り組む態度」を形成することを目指しており、学びに向かおうとする子どもの意志を尊重することが重要だとわかる。

また無藤は、幼児教育における「学びに向かう力」について「情意としての学びに向かう力とは意欲や意志であり、難しい課題に挑戦し、取り組み続けようとすることである。学びの過程を支える力であり、そこでの困難にひるむことなく工夫し続ける姿勢である」¹⁰⁾と述べ、小学校教育における「学びに向かう力」については「見直し見通す力と、前に向けて進めていく意欲、さらに最後までやり遂げようとする意志の力や、難しいことに立ち向かう挑戦しようとする気持ち」¹¹⁾などを合わせたものであるとまとめている。「学びに向かう力」には意志や意欲が含まれており、子どもが活動を見通しながら、意欲的に挑戦し、粘り強く取り組みようとする意志による内発的な動機づけが必要ということである。「学びに向かう力」とは学習に取り組む続けようとする意志や意欲を含む、学びの過程を支える重要な力であるといえる。

ここで意志と意欲について、坂元忠芳は「意欲はいったん働きはじめると、その活動が目的を達成するまで、自動的に働くのではない。それはつねに、活動の展開のなかで、活動の要求・目的への見とおし、その遂行のための意志にかかわって、つねにくりかえし、発現を準備する活動の鼓舞的状態としてあらわれる。」¹²⁾と区別して述べている。また、日高晃昭は「意欲とは、何かやってみようとする心である。意志とは、ものごとを進んでしようとする、より明確な心の働きであり、目標実現のための行動のもととなる能力である。やってみようとする心がたくさんある時、やってみようと思いはじめた動機や目的、取り組んでみようとしている方法、予想される結果などから考えて、その中のひとつを選び出そうとする心の働きである」¹³⁾と区別している。さらに、桜井茂男は動機づけについてベクトルを用いて「矢の向きが目標の方向を示し、柄の長さがその目標にたどり着くための心的なエネルギーの大きさを示す。」¹⁴⁾と表現している。つまり、意志とは自ら選択した目標を実現するために心理的な葛藤を乗り越えたり試行錯誤したりしながら粘り強く行動し続けようとする心の働き¹⁵⁾であり、ベクトルの向きと言い表すことができる。一方、意欲とは意志にかかわって繰り返し現れる積極的に活動を行おうとする欲求であり、ベクトルの大きさと言い表すことができる。

生活科における「学びに向かう力、人間性等」に関する目標は「身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたり

しようとする態度を養う。」¹⁶⁾である。ここでいう意欲と自信についてはさらに言及されており、「意欲とは、自らの思いや願いを明確にして、進んで学んだり生活を豊かにしたりしたいという気持ちである。また自信とは、思いや願いの実現に向けて、自分は学んだり生活を豊かにしたりしていくことができると信じることである。」¹⁷⁾と定義されている。そこで本研究において、生活科における「学びに向かう力」として自らの思いや願いを基に挑戦しようとする意欲や、思いや願いの実現に向けて自分を信じて、粘り強くやり遂げようとする意志が情意面の目標として目指されていると考える。生活科を学ぶ小学校低学年の子どもは、これまでの無自覚な学びから自覚的な学びへとシフトしていく段階であり、自分なりに活動の目的を意識することが肝要になる。その出発点は本人の意思であり、生活科においては思いや願いであると考えられる。教師は子どもの思いや願いを尊重し、子どもが意欲的に活動している姿を捉えながら目標実現のために意志を発揮しているかを長期的に見取ること、生活科における「学びに向かう力」の涵養に向けた支援ができると考える。

次章から子どもの意志や意欲が発揮されているかという視点を持って子どもを見取る際に必要な教師支援について考察する。

Ⅲ 子どもの意志や意欲を見取る際の環境

まず、教師が子どもの意志や意欲を見取るためには子どもが学習に意欲的に取り組めるような環境を整える必要がある。心理学者であるデシとライアンによれば、「自律性」「有能感」「関係性」を促進する環境を作ることによって子どものモチベーションが上がるという。この三つを桜井は「内発的な学習意欲の源である」¹⁸⁾と述べている。

1 子どもの意志を尊重して「自律性」を高める

まず、「自律性」とは、「自己選択の感覚や柔軟さ、自由さを感じながら、意志をもって何らかの行為を行うということである。それは、自分の興味や価値観と調和して、責任ある行動をしようとする真の意志を感じることである。」¹⁹⁾である。また、鹿毛雅治は「自律性への欲求」とは「行為を自ら起こそうとする傾向性」²⁰⁾だと述べている。他者に行動を強制されるのではなく、自分で選択し自分の意志で行動できるという環境が、意欲を高める上で必要なのである。しかし、これまでの学校教育において、授業中の行動を子どもに決めさせることは、あまり重視されてこなかった。奈須正裕は「子どもたちは、自分の学習はおろか、生活に関することも、自分で決めることができない。いつ、どこで、何を、どんなやり方で学ぶのか、それはすべてあらかじめ決められている」²¹⁾と、子どもが自己決定する場面はほとんどなかったと指摘している。同時に中野重人は、「生活科が提起した第二の問題は、子

どもが活動や内容を自分で選択できるようにしたこと」²²⁾と述べている。子どもに自己決定させることが有意義であるという認識のもとで活動を子どもに任せることが、生活科において特に意識されなければならない。

平野朝久は、「自己決定する力は、新たにつけるようにするというよりも、それが発揮できる場(環境)に置かれ、それを子ども自らが行使していく過程で、適切な支援を受けて、向上していくと考えるべきであろう。」²³⁾と述べている。つまり、生活科における教師支援として、子どもが意志を発揮し、自己決定することができる場を設定していくことが子どもの意欲を高めることに繋がるということである。子どもは自らの自律性を支援されることで、自分が一人の人間として扱われていると感じ、主体的に学習に向かうことができる。ここで留意すべきことは、決定を子どもに託すのであり、決して放任するわけではないということ、そして、教師は子どもの決定自体の善し悪しを評価するわけではないということである。石井が「学習への動機づけや意欲の評価については、教育活動が望ましい方向性に向かっているかどうかを確認し、基本的には、望ましくない方向に向かっている場合に、改善の手立てを講じるという形となるでしょう。」²⁴⁾と述べるように、動機づけや意欲の評価はその良し悪しではなく方向性を見るのが肝要である。つまり、点ではなく、その点の先にあるものを含めて線で見ると意識するということである。

2 子どもの「有能感」を高めて意欲を喚起する

次に、「有能感への欲求」とは「周りの世界とのかかわりを通して有能感を感じたいという欲求」²⁵⁾である。また、鹿毛は「コンピテンスへの欲求」と訳し、「環境と効果的に関わりながら学んでいこうとする傾向性」²⁶⁾と定義している。有能感への欲求とは、世界とのかかわりのなかで自分の行為により世界が変わることを実感し、自分の行動に意味があるからこそ世界とのかかわり続けようとする意欲の、根底にある欲求であるといえる。また、デシらが「達成に向けて努力するときのみ有能感を感じるができる」²⁷⁾と述べていることから、達成が容易ではないことに取り組み、自分自身でやり遂げる経験をして有能感を高めていくことで、環境と効果的に関わりながら学んでいこうとする意欲が喚起するのである。

藤井千春は「子どもたちには、自分たちで学習活動を進めたと実感できる学びを『振り返る』ことにより、次の学習活動に向かう力やその後の生活における人間性等が涵養されるのです。」²⁸⁾と述べている。子どもが自律的に学習したと実感する学びを振り返ることで、「学びに向かう力、人間性等」が涵養される。さらに、加納誠司は「生活科における自分自身の理解とは、反省や否定的な気付きではなく、『成長してできるようになったこと』『自分が大好きになったこと』など、自己

の学びや育ちを肯定的にとらえることである。」²⁹⁾と述べ、そのための学習指導の方法として振り返りと交流を挙げている。つまり、生活科における教師支援として、子どもが自分自身でやり遂げたことにフォーカスし振り返り、肯定的にとらえ合う交流の場を授業内に位置づけることが重要なのである。ここで留意すべきことは、達成できた原因を何に帰属するかである。桜井は「その原因を運や教師の教え方がよかったから、と個人外の要因としてとらえると、有能感はほとんど感じられません。」³⁰⁾と指摘している。教師には子どもが無力感を学んでしまう前に、子ども自身が「思いや願いを実現できたのは自分の力である」と実感するように支援することが求められる。それが挑戦する気持ちの土台となり、次の活動への活力となっていく。

佐伯胖は、『うまくやれたか、やれなかったか』が、誰か第三者に評価してもらってわかるのではなく、外界そのものが直接本人に『教えて』くれる世界を「手応えのある活動世界」と名付けている³¹⁾。特に、生活科では子どもが具体的な活動や体験から学ぶことが重視されているため、環境と相互に作用し、活動をやり遂げられたことに有能感を感じることができる。しかし、「手応えのある活動世界」であるだけでは小学校低学年の学習においては不十分である。文部科学省は小学校低学年の発達の特性として「善悪の判断は、大人の権威に依存してなされ、教師や保護者の影響を受けやすい。」³²⁾とまとめている。生活科が行われる時期の子どもにとって、教師や保護者の影響は大きい。例えば、教師や保護者が失敗を悪とみなしていた場合、失敗したことを叱る可能性がある。そうなれば、子どもは失敗しないよう行動するようになるだろう。つまり、教師や保護者が子どもの失敗を、成功するためのプロセスと認識して子どもにかかわることで、子どもの何度も挑戦しようとする粘り強い気持ちが育っていくのである。だからこそ、次に述べる「関係性」はとても重要な要素であると考えられる。

3 「関係性」を構築して相乗的に促進する

最後に、「関係性への欲求」は「他者とつながりを持ち、他者とかかわりあうために一すなわち関係性への欲求を満足させるために一、子どもたちは周囲に順応しようとする。彼らは、身近な集団や社会の価値とルールを受け入れようとする傾向を、生まれながらにして持っている。」³³⁾ということである。人間には生理的欲求として、他者によりよい関係を築きたいという欲求がある。桜井は「幼い子どものケースでは、よい結果を得たとしてもそのことに対して受容的な教師から十分な承認が得られなければ、よくできたという実感は湧いてこないであろう。」³⁴⁾と述べている。「関係性」は上記二つを高めるための前提となる重要な要素であり、三つの要素は並列には扱えない。子どもが自律的に行動し有能感を感じるには、周囲にいる信頼できる

大人の肯定的なかかわりが必要になる。さらに、同級生の肯定的な話の聞き方も重要になるだろう。藤井は「主体的・対話的で深い学び」において「何かを体験して、あるいは教師や友だちの話を聞いて、心が動き、その心の動きを自分の言葉で表現できること」が重要だと述べ、そのような学級になることで「子どもたちは他の子どもたちとのつながりの中での自分を意識するようになります。『みんなで楽しむためには』という観点から、自分の行動をコントロールできるようになります。」と述べている³⁵⁾。つまり、子どもは他者と楽しく遊ぶという目標のために自律性を発揮することができるのであり、関係性には自律性が伴うのである。

加納は、「自己の学びや育ちを肯定的にとらえるためには、教師が子ども一人一人のよさや可能性に気付けるよう、尋ね返しやかかわり合いなどを意図的に位置付けた授業への転換が求められる。」³⁶⁾と述べている。生活科においても子どもが自分自身を肯定的にとらえるためには、教師からの支援、意図的なかかわりが必要である。神永典郎らはスタートカリキュラムにおいて教師が子どもに対して「幼児期に身に付けてきた力がたっぷりあり、安心できさえすればなんでも自分たちでできる存在だ」と考えることが大切だと述べ、「子どもを信じて『待つて見守って褒める』、園での経験を引き出すために『尋ねて任せて褒める』といった教師の関わりによって、子どもの本来の自己が発揮されていく。」と教師のかかわり方について言及している³⁷⁾。生活科においては低学年を受け持つ教師には子どもに教えるかかわりではなく、子どもを信じて見守ったり尋ねて引き出し任せてみたりするかかわりが、特に求められる。ここで留意すべきことは、子どもを人として扱うことである。桑原知子は、関係性を築く上で大切なこととして、子どもに思い通りに動いてほしいから仲良くしようというような『下心』をもってはいけないことと、「その子のことを『分析』したり、『よく』してやろうとしない」ことを挙げている³⁸⁾。桑原が指摘するように、つい『原因』をまず調べて、どうしてそんなことになっているのかを明らかにし、それに対して『処置』をして、『除去』する。³⁹⁾ というような、診断し治療するという考えになりがちではないだろうか。教師支援として子どもを「よく」しようとかかわるのではなく、子どもが自ずと成長しようとする意志を側で見守り、意欲的に活動できるように支援することが重要なのである。

さらに、自律性については自分の行動と引き起こされる結果が関連を持つことを実感できていなければ継続されない。つまり、有能感がなければ自分の行動を自己決定し続けることが難しくなる。そして、他者との関係性という支えがあることで、自律性と有能感が高まっていく。学習意欲の源である「自律性」「有能感」「関係性」は互いに深く関係しているということを念

頭に置き、相乗的に促進するように環境を整えるなど意識して支援することが重要である。教師には、子どもの思いや願いを実現しようとする意志を汲み取りその目指す方向をありのまま思いやり随所で子どもの意欲的な姿を見取りながら、その活動後も自ら学びに向かっているように支援していくことが求められる。

IV 子どもの意志や意欲を見取る際の留意点

次に、教師が子どもの意志や意欲を見取るためには子どもの内面に意識を向ける必要がある。中野は2000年頃の子ども理解について「子どもの悪いところを指摘してよくするという教え方」⁴⁰⁾と、教師の視点で外から基準を作り減点評価をしていたと指摘する。そして、中野はこれまでの教科との違いを示し、生活科の特色の一つとして、「よさを見つける指導」で加点評価をすることを挙げている。それから約10年後、平野は「子どもを知るということについては、特に小学校では、見取りという言葉で表現されることが多くなった。」と述べ、「子ども理解とほぼ同義であるが、この言葉には、子どもの言動を通してではあるが、子どもの内面を、積極的、意識的、継続的に、ありのまま、まるごととらえようとする意味が込められている。」と小学校においては、子ども理解をより深めて「見取り」を用いるようになったが、言い換えをただけではないと強調している⁴¹⁾。子どもの見取りとは、子ども理解以上に子どもの姿からその内面をつぶさに見つめ、一人ひとりの子どもを知ろうとすることである。

そして、平野はこれまで小学校における見取りとして大事にされてきたことを五点にまとめている。「(1) 事実に基づく」「(2) 内面を見取る」「(3) 共感し、ありのままとらえる」「(4) 全体像を見取る」「(5) 常に仮のものとする」である⁴²⁾。この五点は生活科での子どもの見取りとしても大事にすべきことである。一つ目の「事実に基づく」とは、「外面に現れた子どもの事実(言動)を根拠」⁴³⁾とすることである。つまり教師は、自らの憶測ではなく、子どもの行動や言葉を根拠として、子どもの見取りを語ることが大事である。しかし、生活科においては、小学校低学年という発達段階を考えると、子どもが意図して表現することができないこともある。まだ言葉にならない、行動として表れない子どもの気持ちを引き出すことが教師に求められる。三つ目の「共感し、ありのままとらえる」とは、教師が「子どもと共に、同一の対象を追究する一人になり、子どもとともに考え、困り、喜び、悩み、感動し、追究し、学び、子どもが40人いれば41人目の追究者であるという立場」⁴⁴⁾に立つことである。平野は、教師が子どもとともに追究することで、「共感しやすく、比較的子どもの側から見やすくなる。そしてそこから、その子どもが伸びようとしていること、手助けを必要としていることが見えてきて初めて適切な支援のあり

方が決まることになる。」⁴⁵⁾と、子どもと同じ目線に立つことが適切な支援につながると述べている。教師は子どもと向き合って足りない部分を指摘して教えようとするのではなく、子どもと同じ方向を向いて子どもの思考に共感することで、適切な支援ができるということである。木村吉彦も子ども理解を活用するには子どもが心を開いていなくてはならず、そのために教師は『『子どもと共にある』』ということであり、『その子と同じ目の高さで子どもを見る』ということである。教え上手ではなく、聞き上手の教師が今求められている。」⁴⁶⁾と子どもの目線になって話すことの重要性について言及している。それは物理的に子どもと同じ目線にかがむことを含み、心理的にも寄り添うことが重要であることを示唆している。この視点は、「関係性」を構築する際にも大切にすべきことである。四つ目の「全体像を見取る」ことは、「学びに向かう力」を見取ろうとする際の、重要な一つの考えであるといえる。子どものその場の姿だけを切り取って関心や意欲が高いと評価してしまうことなく、単元の入口から出口まで、さらには学期や学年を通して見取ろうとすることが求められている。つまり、指導と評価の一体化である。だからこそ五つ目の「常に仮のものとする」こと、「常に仮のものであり、絶えず修正していくものであると認識」⁴⁷⁾することが重要になる。

特に生活科において子どもの意志や意欲を見取る上で重視するのは、二つ目の「内面を見取る」ことであると考える。平野は「内面を見取る」ことについて、「子どもの表面的な言動として表れたことについてではなく、それを通して内面的な事実について理解することである。子どもが言ったこと、書いたこと、行ったことではなく、『そうさせている、そう言わしめているものは何か』、『その心は何か』というように、子どもの内面に迫らなくてはならない。」⁴⁸⁾と述べている。つまり、子どもの言動や文章を手がかりとして、そのように表現した子どもの意図や目的に目を向けることが、子どもの内面を見取る上で意識すべきことなのである。決して表面に表れていることのみから判断することがないよう、教師は子どもが内面でどのように考えているのか、つまり子どもの「意志」を見取ろうと意識することが重要である。

受容的な教師のかかわりによって子どもの肯定的な自己理解につながり、自信を持って次の学びに向かっていくことができるようになる。そのために教師は、意志や意欲を発揮して活動する子どもをつぶさに見取り、適切な支援をすることが求められる。

V 子どもの内面を見取るための教師支援

鈴木有美が「子どもたちをほめたり叱ったりすることは、教師にとっては日常茶飯事であり、あまり考えずにやっている行為かもしれない。しかし、望ましい

行動を促進させたり、望ましくない行動を抑制させたりといったその時点だけの効果にとどまらず、その子どもの意欲や自信を左右したり、ときには人生を変えることさえある。」⁴⁹⁾と述べるように、教師の賞賛や叱責は子どものその場の行動を変えるだけでなく、さらにその行動が継続されることで態度へと繋がることから、態度形成の一因となり得るのである。だからこそ、教師は言動の影響力を認識し、注意しながら活用する必要がある。生活科においても、意欲や自信をもって学ぶことが目指されているからこそ、教師は自らのかわりによって子どもが方向づけられることに一層自覚を持ちながら、子どもにかかわることが重要である。

また、秋田喜代美は「教師が生徒の発言に対してどのように応答し評価するのかをみて、生徒達はその教科の議論の仕方、ものの考え方を判断している。教科の内容を学ぶだけでなく、その学習のあり方を通して教科の語りを学んでいく」⁵⁰⁾と指摘している。子どもたちは、教師の姿や言葉をよく聞いて授業に臨んでいる。教師が他の子どもに対して発言したことであっても、子どもたちはそこから授業での学び方や発言の仕方、内容について学びとっているのである。だからこそ、子どもに伝える内容について、いつもは許されていた行為に対して教師の思いつきで突然止めたり、子どもによって指導内容が違っていたりすると、子どもは自分で考えて行動することができなくなってしまう。つまり、教師のなかで一貫した子どもに対する支援の基準があることも大切である。

以上を前提として、教師は子どもの内面を見取るためにどのような教師支援ができるだろうか。

まず、教師に求められる役割として、藤井は「子どもの認知的な側面を育てる役割という従来の在り方だけではなく、非認知的な情動面での深まりの時間を支援するサポーターという在り方についても重視しなければなりません。」⁵¹⁾と述べ、教師の役割が変容していることを示唆している。さらに、佐伯は「先生は子どもを『ともにわかろうとする』パートナーとしてながめ、子どもはやはり『ともにわかろうとしている人』としてながめることが必要です。」⁵²⁾と述べている。このことから、非認知能力である「学びに向かう力」を涵養するにあたり、教師は受容的に子どもを受けとめ、子どもに「先生は自分を分かってくれる存在である」と肯定的に認知される必要があることがわかる。さらに、石井は「些細なしぐさからその日の子どもの心理状況を感じ取ったり、授業中の子どものかすかなつぶやきをキャッチしたり、教師は授業を進めながらいろいろなのが自ずと『見える』し、見ようともしています」⁵³⁾と述べている。ここでいう「見える」とは「それぞれの内容を学ぶ際に子どもたちがどう思考し、どこでどうつまづくかの予測やイメージが具体的に確かなものになっていくこと、いわば学び手の目線で教育

活動の全課程を眺められるようになり教育的な想像力が豊かになること」⁵⁴⁾である。つまり、教師は子どもの様々な姿をよく観察し子どもの目線になって考えて、内面を可能な限り見取ろうとすることが肝要である。見ようとするから見えてくるのであり、分析量や経験値が増えるほどに予測が立てられるようになる。

嶋野道弘は、「感情や思考は、子供の内面に生じる働きです。それを外部から捉えきることはできません。しかし、推量したり近づいたりすることはできます。子供がどのように感じ、どのように考えを進めていかを推量するためには、その場、その場での子供の姿を、活動との関わりで見取っていかなければなりません。」⁵⁵⁾と述べ、鈴木巧一の「子供が動く時」と「子供が動く姿」で作成された「観察の指標」を挙げている。例えば、「ぱっと明るい表情をする」「周りに子に話し掛ける」という姿から何かを「思いつく」あるいは思いついた時であるから見取ったり、「わけがしっかり言える」「なんとかして伝えようともどかしがる」という姿から「追究が深まっていく」時であるから見取ったりすることができるという⁵⁶⁾。このように、活動のなかでの子どもの姿から子どもの内面を推量できるようになることで、子どもの意志や意欲が少しずつ見えてくるのである。

しかし、あくまでも教師から見た子どもの姿から教師が推測するため、限界がある。子どもの外面に表れている姿をもとに、子どもと対話することで内面をより正確に見取るヒントを得ることができる。その際、西山久子がまとめた、カウンセリングにおける「積極的傾聴」(表1参照)の技法が参考になる。

表1 積極的傾聴⁵⁷⁾

繰り返 し・う なずき	相手の言葉を繰り返したり、適度にうなずきながら話しを聴くことで、相手が話しやすくなり、話しに集中できるようになる。また、それによって相手は聞き手が傾聴していることを知り、自分が受容されていることが伝わりやすくなる。
明確化 (意味 の反 射)・言 い換え	相手が言語および非言語で表現したことと同じ意味のことを、別の表現で返す。相談者が発した言葉が再構成されて、話し手に伝えられると、自分の言ったことや伝えようとしていることが、より明確に把握でき、理解がより深まる。
感情の 反射	相手が話す言葉の内、言葉や非言語的な表現(動作など)で表されている感情を聞き手が受けとめ、その課題に対しての自分の感情や意見が混じらないように配慮をして、相手に伝え返す。それによって相談者が感じていることを改めて自分のなかに取り込みなおす体験をすることができる。

質問	質問には2つの種類があり、1つ目は Yes か No で答えられる「閉ざされた質問 (closed questions)」で、2つ目は自分の言葉で答える「開かれた質問 (open question)」。開かれた質問は、豊かな情報や表現ができる反面、話すのが苦手な人や、話すのが苦痛なときには、精神的に負担になりかねない。そこで実際にはこれらを併用して面接が行われる。質問することで、相談者と情報を共有し、積極的な関心をもってることが伝えられ、課題の克服のために有効な気づきを得ることがある。
要約	ある程度の時間をかけて話をしたら、区切りのよいところで、それまで傾聴してきたことを要約して相手に伝える。それにより相談者は自分が話してきたことを再確認することができる。

これは、生活科の授業における教師支援としても有効であると考えられる。「繰り返し・うなずき」については、子ども自身が受容されていると感じることで安心して発表できるようになるため、発表が苦手な子どもに有効である。「明確化・言い換え」と「感情の反射」については、区別して活用することが重要である。子どもの語彙力によっては教師が言い換えることで深まることもあるが、生活科においては子どもなりの表現の仕方を尊重することも大切である。その状況やその子どもに合わせて使い分ける必要があるだろう。「質問」については、鹿毛らの研究を秋田が「自律性支援高群の教師の方が、解答が一つしか無い閉じられた質問ではなく、発展的な開かれた質問が多く、児童同士間でのやりとりや互いの評価が多いのに対し、自律性支援低群の教師では教師が主導権を握ることが多く、教師と児童とのやりとりは教師が質問し子どもが答えるというパターン連続が多い⁸⁸⁾とまとめている。つまり、自律性の重要性を理解している教師は子どもに開かれた質問をすることが多いということである。開かれた質問をされた側は、必然的に自分の考えを長く話す。

「主体的・対話的で深い学び」が目指されているが、子ども同士の対話的な授業にしていくためにも教師が子どもの自律性を支援しようとする意識を持ち、質問内容を工夫していくことが重要である。「要約」については、子どもの学びの自覚化に向けての支援となり得る。子どもが肯定的に自分自身を認知したり、振り返り活動の補助となったりできるように意識することが求められる。ここでは、正しいことを教えるために要約するというよりは、目の前の子どもが何を思い、何を考え、何をしたのか、それによりどう感じたかをありのまま汲み取り、伝えることが重要であろう。

子どもの内面を見取るための教師支援として、教師

の影響力や役割を自覚した上で、内面を理解しようという意識を持ちながら支援をすることが重要であると述べた。子どもの内面を見取るためには、子どもの様子をよく観察し、内面を理解しようとかかわることが重要なのである。

VI おわりに

本研究では、これからの学校教育においてより一層求められる情意面の育成のなかでも、特に意志や意欲を取り上げ、生活科の授業を通じてそれらが発揮されているかを見取る上で重要な教師の支援について考察した。まずは、子どもが意欲的に活動に取り組めるように、「自律性」「有能感」「関係性」を意識して環境を整えることが求められる。この三つの環境は相関しており、特に「関係性」は他の二つの根幹となる要素である。だからこそ、教師は子どもに対して受容的なかかわりをする必要がある。具体的な活動や体験から学ぶ生活科において子どもが学びを自覚できるよう、教師は子どもの内面に目を向けて共感し、外面に表れていない気持ちを引き出すかかわりをするのが求められる。その際、子どもをよく観察し、行動や言葉を糸口にして子どもの内面について考えかかわっていくことが肝要である。

残された課題として、指導と評価の一体化を考慮し、子どもの見取りにどのような評価をしていくかという課題へと繋げていく必要がある。子どもがどのような自己実現に向かっているのか、どの方向に向けた意志なのかを見取っていくことは、「主体的に学習に取り組む態度」を評価する上でも重要な手がかりになると考える。しかし、子どもの意志を見取るためには様々な角度から長期的に子どもを観察し、深くかかわっていく必要がある。今後の研究の方向性として、より長期的な実践の中で子どもを見取り、子どもの意志や意欲について考察していくことが求められる。また、「学びに向かう力、人間性等」とあるように「人間性等」への接続についても言及する必要があるだろう。

【註】

- 1) 文部科学省「初等中等教育分科会(第100回) 教育課程企画特別部会 論点整理」2015年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siry_o/attach/1364317.htm (2020年11月14日現在)
- 2) 文部科学省『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 生活】』東洋館出版社2020年 pp. 9-10
- 3) 上掲書2) p. 10
- 4) 無藤隆「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか』『これからの幼児教育』ベネッセコーポレーション2016年 p. 19
- 5) 無藤隆『「社会に開かれた教育課程」と新学習指導

- 要領等』『初等教育資料 (952)』東洋館出版社 2017 年 p. 4
- 6) 石井英真『授業づくりの深め方―「よい授業」をデザインするための 5 つのツボ―』ミネルヴァ書房 2020 年 p. 242
- 7) 上掲書 6) p. 242
- 8) 前掲書 1) 内容の一部を筆者が要約した。
- 9) 鈴木隆司『ゼロからの生活科入門』一藝社 2018 年 p. 23
- 10) 前掲書 5) p. 5
- 11) 無藤隆「新学習指導要領等が果たす役割」久野弘幸編『平成 29 年度小学校学習指導要領ポイント総整理 生活』東洋館出版社 2017 年 p. 15
- 12) 坂元忠芳『学力の発達と人格の形成』青木書店 1979 年 p. 108
- 13) 日高晃昭「意欲と意志」寺尾慎一編『生活科・総合的学習重要用語 300 の基礎知識』明治図書出版 p. 42
- 14) 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. 3
- 15) 杉山尚美『「学びに向かう力」の涵養における意志の有用性』『生活科・総合的学習研究(16)』愛知教育大学生活科教育講座 2019 年 p. 54、内容の一部を筆者が要約した。
- 16) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』東洋館出版社 2018 年 p. 8
- 17) 上掲書 16) p. 16
- 18) 前掲書 14) p. 19
- 19) エドワード・L・デシ「桜井茂男監訳『人を伸ばす力内発と自律のすすめ』新曜社 1999 年 p. 190
- 20) 鹿毛雅治『学習意欲の理論―動機づけの教育心理学』金子書房 2013 年 p. 184
- 21) 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. 10
- 22) 中野重人, 有村久春, 馬居政幸『「揃える教育」から「違える教育へ」―学校の現場から考える『楽しい学校』づくり―』『学校経営 43(2)』第一法規出版 1998 年 p. 81
- 23) 平野朝久「生活科、総合的な学習における教育方法学的課題の再検討」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう(18)』2011 年 p. 33
- 24) 前掲書 6) p. 242
- 25) 前掲書 19) p. 88
- 26) 前掲書 20) p. 184
- 27) 前掲書 19) p. 89
- 28) 藤井千春『問題解決学習で育む「資質・能力」―誠実な対話力、確かな情動力、互恵的つながり力―』明治図書出版 2020 年 p. 122
- 29) 加納誠司「振り返りと交流を意識し自分自身の理解を深める生活科―自己の学びや育ちを肯定的にとらえることを中心に―」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう(22)』2015 年 p. 54
- 30) 桜井茂男『自ら学ぶ子ども』図書文化社 2019 年 p. 78
- 31) 佐伯胖『「わかる」ということの意味』岩波書店 1995 年 p. 156
- 32) 文部科学省「参考資料 2 各発達段階における子どもの成育をめぐる課題等について」2009 年 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryu/attach/1285897.htm (2020 年 11 月 10 日現在)
- 33) 前掲書 19) p. 127
- 34) 前掲書 14) p. 20
- 35) 前掲書 28) p. 121
- 36) 前掲書 29) p. 56
- 37) 神永典郎, 斎藤純, 大山夏生他『「仲間と共に学びこむ力」を育てるスタートカリキュラム―子どもから引き出す指導観への転換とその実践課題―』日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう(23)』2016 年 p. 4
- 38) 桑原知子『教室で生かすカウンセリング・アプローチ』日本評論社 2016 年 p. 34
- 39) 上掲書 38) p. 25
- 40) 前掲書 22) p. 81
- 41) 前掲書 23) p. 36
- 42) 前掲書 23) pp. 36-39
- 43) 前掲書 23) pp. 36-39
- 44) 前掲書 23) pp. 36-39
- 45) 前掲書 23) pp. 37-38
- 46) 木村吉彦「第 8 章 生活科における教師の役割」赤坂真二, 西川純『学び続ける教師になるためのガイドブック 学力向上・授業向上編』明治図書出版 2014 年 p. 139
- 47) 前掲書 23) pp. 36-39
- 48) 前掲書 23) pp. 36-39
- 49) 鈴木有美「教師―子ども関係がもたらすもの」速水敏彦『教育と学びの心理学』名古屋大学出版会 2013 年 p. 160
- 50) 秋田喜代美『学びの心理学 授業をデザインする』左右社 2012 年 p. 72
- 51) 前掲書 28) p. 124
- 52) 前掲書 31) p. 114
- 53) 前掲書 6) p. 234
- 54) 前掲書 6) pp. 232-233
- 55) 嶋野道弘『学びの哲学 「学び合い」が実現する究極の授業』東洋館出版 2018 年 p. 91
- 56) 上掲書 55) pp. 89-90
- 57) 西山久子「カウンセリング力の向上」小泉令三編『よくわかる生徒指導・キャリア教育』ミネルヴァ書房 2010 年 p. 106
- 58) 秋田喜代美「2 章 子どもへのまなざしをめぐって―教師論」鹿毛雅治他編『学ぶこと教えること―学校教育の心理学』金子書房 1997 年 p. 54