

# ウェルビーイングの視点から学習の過程を探索する

目時 修 (Osamu METOKI)

城西国際大学経営情報学部

## 1. ウェルビーイング (Well Being) の定義

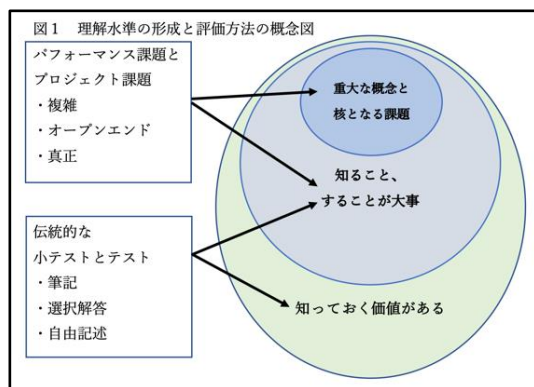
Well Being の日本語訳は「幸せ」や「幸福感」と訳されることが多い。欧米の教育効果研究においては、旧来の認知的な学力に代わる教育効果を測定する新たな指標として Well Being が取り上げられ、Samdal は「友人や先生のサポートが主観的な Well Being の構成要素」だとし、Knuver&Brandsam は「学校の雰囲気、教師・クラスメイトとの関係が Well Being に影響を与えている」ことを示し、konu et.al は Well Being に対する影響要因を個人的要因と学校の特徴という集団的要因にわけ、「いじめなどがなく、教師からの支援が受けやすい学校に在籍していることが、子どもの Well Being を高める要因」であることを示している<sup>(1)</sup>。これらのことから筆者は、Well Being を「子どもを取り巻く“親との関係”、“先生との関係”、“友だちとの関係”などの“関係性(つながり)”」だと考えたい。

「教科学力」は社会生活を営む上での「手段」の一つにすぎないが、教師は無意識的(社会の要請)として“学力伸長=学力保障”に偏重している。この偏重は学習に“つまずき”や障害や貧困などの困難を抱えているマイノリティを排除し、学びの不平等を招いている。本発表では偏重による学びの不平等の軽減に向け、「学力」に代わる新たな指標を見出すため、Well Being の視点から学習の過程を探索する。

## 2. 深い理解を促す「有意味学習」

はじめに、学習の過程を探索するために深い理解について考え、学びの営みとしての「有意味学習」について見ていく。

子どもが学ぶことで理解を深めるためには、学校やクラスで他者から言語的な説明を受けるだけでなく、その受け入れた言語的な情報に対して、子どもが自ら五感を用いて既にもっている知識と関連付けて統合することが必要である。授業で扱う知識を例に理解水準の形成と評価方法の概念について筆者が作図した図1をもとに述べると、授業で扱う知識はその重要度に応じて下位から「知っておく価値がある=知っている」、「知ること、することが大事=知っていることを説明できる」、「重大な概念と核となる課題=使える」の3つのレベルに整理でき、それぞれのレベルの知識に対する評価方法を対応させて評価している。このように3つの知識レベルを評価方法と対応させることは、教科毎の単元目標(何をどれくらいの時間でどこまで身に付けさせるのか)という目標への達成度を可視化につながる。



一般的に子どもたちのこれまで獲得している知識(インフォーマルな知識)は異なっており、時に大きく異なっていることがある。そのような経験も知識も異なっている子どもたちがいるクラスにおいては、一人一人のそれぞれ固有の異なっている経験や知識をクラス内で共有できること、とりわけ評価方法に「パフォーマンス課題とプロジェクト課題」を盛り込むことにより対話的な思考が生起され、その共有するプロセスを通して、重大な概念を抽象的・一般的なものとして個々の子どもの獲得とクラス内での共有がなされる。ここには、子どもに対して教師が価値ある経験のきっかけを仕掛ける(または、仕込む)ことによって、はじめて子どもにとって意味のある学びが生じる。「知っておく価値がある=知っている」ことだけを覚えるような無味乾燥な暗記や機械的なドリル学習の延長線上には、獲得した知識が自己の他のインフォーマルな知識とつながりをもたない知識となってしまう、本来目指すべき「重大な概念と核となる課題=使える」には程遠く、活用できる知識(これを筆者は「フォーマルな知識」と呼ぶ)として活用できるレベルに変わることなく、インフォーマルな知識にとどまるばかりか、忘却もはやいといえよう。「重大な概念と核となる課題=使える」に到達することとは、教科の学びとしての内容が習得できていると同時に、子ども自らがもっている知識と関連づけ統合して、この学びが自分にとって意味のあることだと実感できることである。

このようにインフォーマルな知識が一つのまとまった知識に再構成され、子ども自身のこれこれ

までの経験や生き方が探究でき、教科の学びの深まりが生き方の探究も深まるような学習はオーズベルのいう「有意味学習」といえよう。有意味学習が行われるためには、まず学習すべき材料(学習材)そのものが意味を持っている(論理的有意味性を有している)、学習者がその学習材の理解に必要な関連項目をもっていなければならない(潜在的有意味性をもっている)としている<sup>(2)</sup>。さらに、有意味学習が行われるためには、学習者がそれを望まなければならない<sup>(3)</sup>。筆者は「有意味学習」を深い理解としての学びの営みの本質と捉え、次に「有意味学習」による子どもの意識変容について見ていく。

### 3. 学びに向かうレリバンスが Well Being を高める

「性格の強み」と呼ばれる粘り強さや誠実さ、自制心などの「非認知的能力」の強さは、子どもたちが未知の課題や困難を乗り越えて、格差や社会的不安定さが拡大する社会を生き抜き、成功させる役割を果たす<sup>(4)</sup>。この非認知的能力をポール・タフのように「気質」と捉えるならば、非認知的能力は数学や理科、歴史などを理解する認知的能力と種類が異なり、訓練や練習の結果として身につくものでなく、非認知能力を伸ばすプロセスが、読み書き計算などの認知能力を習得するプロセスと異なる<sup>(4)</sup>。このように、非認知能力は教科の「教える身につくスキル」ではなく、「子どもの所属する環境」により大きく左右される「気質」なのであろう。そして、子どもの知識の更新とそれを活用する方法の獲得は、獲得のための原動力となるレジリエンス(跳ね返す力・回復力)、好奇心、学業への粘りといった非認知機能の働きが重要になるといい(ポール・タフ,2019:75)、これを図2「学習のための積み木」(ポール・タフ,2019:72)として示している。

この図2からは、人は幼児期に根ざす感情面や精神面の経験から人間関係(友人や先生、家族との対話など)により社会的な“つながり”を獲得していくこと、子どもの長い成長の過程において家庭や学校での親や教師との穏やかで安定した経験の積み重ねにより、子どもがゆとりをもって問題や決定について注意深く考えることができ、目の前の満足よりも長いスパンで利益を考える(我慢強い)ことなど積み上げられていることがわかる。つまり、レジリエンス、好奇心、学業への粘り強さといった高次の非認知能力は、まず土台となる実行機能(自己を認識する能力・人間関係をつくる能力など)が発達していないと身につけるのが難しい。そして、これらの能力は安定したアタッチメント(愛着)やストレスを管理する能力、自制心といった人生の初期に築かれる基幹の上に成り立つのである。このような非認知的能力は中学生や高校生でも、主に彼らの属する学校を中心とした環境の産物で、子どもたちの粘り強さや誠実さ、自制心などを高めたいと思うなら、最初に働きかけるべき場所は子ども自身ではなく環境である<sup>(4)</sup>。だからこそ、学校においては競争や他者との比較ではなく、協同で学び合う経験をさせるために授業に論理的有意味性(たとえば無意味な数字や文字の羅列などではなく)をもたせ、子どもが潜在的有意味性(既有知識と学習内容とを関連づけようとするという構え)を有することで学びへの意味と必要性を見出すという「有意味学習」が求められる。

子どもの社会文化的な実行機能の発達の健全な発達は、Well Being を高める、学校での学びに向かう子どものレリバンス(関連性・意義)に心理状況に影響を与え、結果的に子どもたちの非認知的能力の向上につながり、認知的能力を伸ばすことになる。

#### <参考文献>

(1)西徳宏(2018)「日本の教育効果研究の再検討：ウェルビーイングの視点による探索的研究」大阪大学

未来共生学, 5, pp.141-170

(2)小池嘉志(2016)「有意味学習の視点から見た算数・数学の問題解決型授業についての考察」日本科

学教育学会研究会研究報告, Vol.30, PP.19-24

(3)D.P.オーズベル, F.G.ロビンソン(1984)「教室学習の心理学」吉田章宏・松田彌生訳, 黎明書房

(4)ポール・タフ(2019)「私たちは子どもに何ができるのか」高山真由美訳, 英治出版

図2 学習のための積み木

