

2023 年度実践的研究助成（1 年助成）

研究成果抄録

『貧困状態にある子どもの非認知能力を育成する学習プログラム
の開発と効果検証および開発条件に関する研究』

代表研究者；柏木 智子（立命館大学 教授）

貧困状態にある子どもの非認知能力を育成する 学習プログラムの開発と効果検証および開発条件に関する研究

1. 本研究の目的

本研究の目的は、貧困状態にある子どもの非認知能力を育成するための学習プログラムの開発とその効果検証を行い、開発条件を検討することである。非認知能力とは、意欲、自己肯定感、粘り強さ、批判的思考、創造力、協働性等の幅広い能力をさす。諸外国の研究からは、非認知能力を高めると、認知能力やウェルビーイングが向上する点が解明されている（ヘックマン、2015等）。こうした非認知能力の育成には、乳幼児期からの多様な経験に加え、保護者とのかかわりの質が大きな影響を与えるとされる（松岡、2019、Lareau、2003）。それによると、保護者と子どもとの対等であたたかな信頼関係や、子ども自身の意思を尊重し認める保護者の働きかけが非認知能力を育むという。貧困状態にある子どもの非認知能力は、そうではない子どもに比べて有意に低く、それがウェルビーイングや学歴達成等に負の影響を及ぼすことが先行研究から明らかにされている（阿部 2008、2011、2014 等）。これらの要因として、子どもに様々な経験機会を与えられない経済的事由以外に、上記の関係構築や働きかけをしようにもできない保護者の養育困難が指摘されている。そのため、貧困状態にある子どもの非認知能力を家庭以外で、特に子どもが通う学校にて育むことが求められている。

これらを踏まえ、本研究では、子どもの非認知能力を高めるための学習プログラムを考案し、その検証を行う。その際、学習プログラムの内容・方法に加え、教師と子ども、子ども間の関係性の質、および教師から子ども、子ども間の働きかけに着目する。また、非認知能力の中でも、意欲や自己肯定感、希望をもって粘り強く物事に取り組む力とともに、自他に人権があり、それを行ってよいと思える援助要求力等を含めて逆境に負けない力の育成に目を向ける。

2. 逆境に負けない力とその獲得環境について

貧困状態にある子どもたちの学ぶ意欲をはじめ、何らかの活動や物事を達成したり継続したりしようとする意欲や粘り強さが低い傾向にある点はこれまでの研究から明らかにされている（上掲、阿部等）。加えて、そうした子どもは、自信をもてずにあきらめやすく、無力化しやすい傾向にあることも指摘されている（青砥、2009）。これらの背景的要因として、保護者の養育力不足や学校の排他的特質が言及されている（西田、2012、武井、2017）。また、貧困問題に詳しい湯浅(2017)も、子どもが困難を抱える背景的要因として、幼い時期からの環境要因を指摘する。そして、子どもの自己責任にするのではなく、子どもが学びたいと思ったり、もう少しがんばってみたいと思えるような環境を整えることを求める。

これらを踏まえ、本研究では、逆境に負けない力として、上述したような学ぶ意欲やその他の活動や物事を成し遂げようとする意欲や粘り強さ、自己肯定感等を含むものとする。その上で、そうした力は、子どもが他者とのかかわりにより獲得するものとして捉える。子ども自身が自己調整を行って獲得することを念頭におくわけではない。そのため、そうした力を身につけられる子どもの重要な環境の一つである学校に着目することとする。また、学校の中でも他者とのかか

わりを形成する授業や特別活動の中でどのように非認知能力を育もうとしているのかに焦点をあてて調査を進める。

3. 調査概要

本研究では、3つの小学校においてフィールドワークおよびインタビューの質的調査に加え、可能な場合のみ質問紙調査を実施した。調査時期は、2023年4月～2024年7月までである。小学校を調査対象とした理由として、ヘックマン（2015）において、幼少期からの非認知能力の形成が重要であるとされているためである。以下、調査対象とした小学校の概要について記す。

小学校名	対象学年	就学援助率	調査内容
A 小学校	全学年	20%	全学年の授業・特別活動・教員研修の見学・校長・教育委員会へのインタビュー・ドキュメント資料の収集
B 小学校	5年生	30%	5年生の授業見学・教員・校長へのインタビュー・ドキュメント資料の収集
C 小学校	5年生	15%	5年生の授業見学・教員へのインタビュー・ドキュメント資料の収集

インタビューについては、テープおこしを行って逐語録を作成した。また、フィールドワークで得られたデータはフィールドノートとして集積した。以下は、それらのデータを用いた結果であるが、学校名・個人名がわからないよう処理した。

4. 調査の結果

(1) A 小学校の事例

A 小学校では、202X 年度より、「すべての子どもの学びを保障する学校」を基本理念とし、みんなで学び、笑顔あふれ、安心して過ごせる学校づくりをめざして、対話型授業の積極的な導入を試みた。その際、校長からはこの授業は、主体的で対話的で深い学びを標榜する新しい学習指導要領にも即応するものであるとの説明が校長よりなされた。しかしながら、A 小学校では COVID-19 の影響もあり、これまでは子ども同士の対話をそれほど取り入れずに教員主導の一斉学習が多くなされてきた傾向にあった。そのため、当初は、教員からの反発もあったという。

A 小学校校長：着任して授業を見たらね、これはなんだと驚きでしたよ。グループワークがなく、先生がずっと教えてるんです。このままではいけないと思って、授業をちょっと変えてみましょうと先生に提案しました。でもね、先生からしたら、そんな急に言われても、どうやって変えるんですかと。子どもたちにそんな急にできません。

そのため、A 小学校校長は、次のことを教員に伝え、実施するようにした。①校長自身が授業を見て回りながら、教員が対話的な授業に取り組もうとする際に支援をすること、②その際にたとえ失敗してもかまわないこと、③教員研修を教員の負担にならないように実施すること、④教育委員会からの支援を求めること、である。これらを実施する過程において、校長からは職員会議や教員一人一人とのコミュニケーションの中で、「子どもたちには、お互いに支え合い、聴き合い

ながら学び合う力を身につけてもらいたい、その中で仲間のことを考えられるようになってほしい、そのことによって自己肯定感や学ぶ意欲を高めてほしい」との語りが幾度もなされた。

当初は反発していた教員もいたが、校長の語りに見られる子どもの姿に共感し、「子どもには人と関わりながら生きていってほしい」「周りに助けを求める力も必要」といった発言も徐々に増えていった。そこでは、上記の①や②を実施する中で、校長自身が教員のサポートを積極的に行い、教員同士での支え合いや助け合いを促す学校運営を行っていたことも影響を与えているようであった。

S教員：職員室がすごく居心地よくなって。今度授業こういうのしたいけど、どうしたらいいかって聞けるようになったし、校長先生が子どものことをよく見てくれて、こんなことできるようになってたねと子どものことをほめてくれるんです。それが一番うれしいです。

また、③の教員研修では、公開授業研究が行われたが、授業者に対してその他の教員から必ずお礼の言葉があり、すべての子どもの学びを全員でみとることにより、授業者が気づいていなかったり、考えていなかったりする子どもの学びの実態を共有するようになった。

T教員：授業を見せるって緊張するんですけど、他の先生から、〇〇さんがこんなふうに友達に話しかけてたよ、〇〇さんは何もあのとき発言してなかったけど、実はここまで考えてたんだよ、と言ってもらえると、自分の気づいていないことに気づいてくれていることがとてもありがたいと思うようになったんです。子ども同士でそんなふうに助け合ってたんだとか、自分は表面的にしか見てなかったけど、そんなところまで深く考えてたんだとかかわかると、次の授業の参考になりますし、がんばろうって思います。

これらからは、対話的授業の導入の際に、校長から教員への対話的なサポートにより、教員の同僚性の形成が促され、それを通じて子どもの学びに影響を与えていることが示唆される。こうした展開を後押しするものとして、④の教育委員会の支援があるという。

A小学校校長：対話的な授業を教育委員会が大切にされていて、お金の補助をしてくれるんです。

応募したらですが。それで、外部の講師に来てもらって、どういうふうに対話的な授業を行うのかを教えてもらったりしています。

その結果として、単純な比較をすることはできないが、全国学力・学習状況調査項目にある、「自分にはよいところがあると思う」「人が困っているときは、進んで助けている」の肯定的回答が年を追うごとに増えるとともに、A小学校学校評価における「授業では自分で進んで学んでいる」「授業中、友達は自分を大切にしてくれている」における「とてもそう思う」の割合が1年で15%程度増えた。

(2) B小学校

B小学校5年生の担任は、子どもが仲間と助け合える前提として、「助けてと言える力」「助けてと言われたら助けることができる力」を育てることをめざし、学級経営を行っていた。そのため、授業の中でも、子ども一人ひとりに自分だけが問題を解ければよいとするのではなく、「まわりを見渡してごらん。自分が解けたらおしまいでいいのかな」と問いかけ、子どもが他者の困りごとに関心をもてるように、加えて授業中でも立ち歩くことを認めて、子どもが自ら誰が困っているのかを見てまわり、助け合えるように取り組んだ。

また、こうした助け合いが一方向的なものにならないよう、授業の課題にも正解のないものを取り入れたり、特別活動にて困難を抱える子どもが取り組みやすいものを設定したりして、助け合いが双方向になるように工夫を行っていた。さらに、困っている子どもの授業中の発言を拾い上げ、「〇〇さんがこれを言ってくれたから、次に△△さんがこんなこと言ってくれて、考えがつかないのわかりますね」と相互作用により学びが深まることを価値づけたりしていた。

その結果、年度当初は、テストをしてもほとんど空欄で出していた子どもたちが、年度末には必ず何かを書いて埋めようと試みるようになり、テストに粘り強く取り組むようになっていた。この取り組みに対して、校長の理解はあるものの、学校全体での取り組みには至らず、また教育委員会の支援もあまり見られず、調査後にこの活動が継続して見られることはない状態であった。

(3) C小学校

C小学校5年生の担任は、子どもの非認知能力の中でも、子どもがありのままの他者を受け入れ、尊重する力を重視する学級経営を行っていた。その中では、子ども一人一人の「弱さ」を重視し、「弱くてもいいんじゃないか」と語る場面が多く見られた。そして、弱いからこそ、他者とつながりあえることを示す国語の教材に取り組んだ。子どもが弱くてもいいと思えるようになると、「そのままの自分でもいいんじゃないかな」「まあ、今、こんな感じでいようかな」と子どもがありのままの姿で学級にいやすくなった様子が担任から語られるようになった。結果として、特性を抱える子どもへの学級の包摂力も高まりつつあった。本校では、校長の理解と支援を受けて教員研修が行われ、こうした取り組みは学年や異学年でも少し取り入れられるようになった。しかしながら、教育委員会からの支援はなく、校長の異動により、形骸化が危惧されている。

5. 考察

子どもの非認知能力を育む学習プログラムとして、3小学校ともに対話的な授業を導入し、子ども同士の助け合いとそれにより学び合いを促していることが示された。その結果として、子どもは、自己肯定感や学び等の意欲を高めつつあり、加えて他者を大切にす経験を積んでいるようであった。その際の条件として、校長の支援的リーダーシップ、学び合い支え合う同僚性の構築、一教員を他の教員で支える教員研修の実施、教育委員会の支援の必要性が明らかとなった。

参考文献

阿部彩 (2008, 2014) 『子どもの貧困』『子どもの貧困Ⅱ』岩波書店。

阿部彩 (2011) 『弱者の居場所がない社会—貧困・格差と社会的包摂』株式会社講談社。

青砥恭 (2009) 『ドキュメント高校中退—いま、貧困がうまれる場所』筑摩書房。

Heckman, J, James., 古草秀子訳 (2015) 『幼児教育の経済学』東洋経済新報社。

Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press.

松岡亮二 (2019) 『教育格差—階層・地域・学歴』筑摩書房。

西田芳正 (2012) 『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会。

武井哲郎 (2017) 『「開かれた学校」の功罪—ボランティアの参入と子どもの排除／包摂』明石書店。

湯浅誠 (2017) 『「なんとかする」子どもの貧困』KADOKAWA。