2022 年度 卒業論文

探究活動を促進させる他者との関わり とその背景

大阪教育大学 教育学部 初等教育教員養成課程 小学校教育専攻 昼間コース 学籍番号 191215 小林 あ純

目次

1. 問題と目的	2
1-1. 探究とは	2
1-2. 探究的な学習における課題	2
1-3. 初等教育段階における探究	3
1-4. 探究における他者の存在	3
2. 研究方法	5
2-1. 研究対象	5
2-1-1. 箕面こどもの森学園について	5
2-1-2. プロジェクトとは	6
2-1-3. 研究協力者	7
2-2. 研究期間と方法	7
2-3. 分析方法	7
3. 結果と考察	8
3-1. 探究活動における他者との関わりの傾向	8
3-2. 探究活動のプロセスにおける他者との関わり	11
3-3. 他者の関わりがうまくいく背景	23
3-3-1. 観察が生まれる教室環境	23
3-3-2. 援助要請が行われるプロセス	24
3-3-3. 援助がうまくいくプロセス	25
3-3-4. ほめがうまくいくための前提の人間関係や教室環境	26
4. 総合考察	27
4-1. 探究活動のプロセスにおいて,探究活動の促進に関わる他者との関わりと	傑究活動に
おける児童への関わり方について	28
4-2. 小学校低学年における探究活動の進め方についての示唆	30
4-3. 本研究における課題	31
引用文献	32
謝 辞	3/1

1. 問題と目的

1-1. 探究とは

「探究」という言葉は学習指導要領でも多用され、今日の学校教育において、探究的な学習が重要視されている。文部科学省(2021)によると、探究的な学習とは、①【課題の設定】体験活動などを通して、課題を設定し課題意識を持つ②【情報の収集】必要な情報を取り出したり収集したりする③【整理・分析】収集した情報を、整理したり分析したりして思考する④【まとめ・表現】気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現するという問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動であると、図とともに示されている(図 1)。

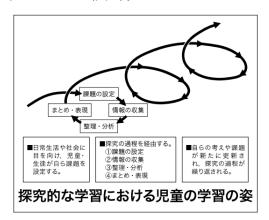


図 1 出典: 文部科学省(2021)

しかしながら、探究的な学習についての研究は少なく、行われている研究の内容はカリキュラムの生成や探究的な学習の評価・支援の在り方に関するものが多い。

1-2. 探究的な学習における課題

坂元(2020)によると、2019年に東京都内のSSH(Super Science High School)で行われた高等学校における探究的な学習の現状報告では、課題として「生徒が主体的、意欲的に探究活動に取り組むことができない」、「テーマ設定の段階でつまずく」といった探究的な学習に入る前の段階での課題が多く出されていた。また、小中学生を対象とした研究においても、後藤(2015)によると、個別学習相談を通して明らかになった児童生徒の探究的な学習のつまずきの多くは、探究学習のスタート時にあったと述べられている。つまり、現在の教育課程の中で、いかに生徒たちを主体的な「探究活動」へと向かわせるかは大きな課題であるということが分かる。この課題を解決していくには、教育課程全体での改善が必要であるが、探究への姿勢の土台となる「好奇心」や「必要感」等の核となる内面を育むのは、初等教育段階であり、この段階での働きかけがより重要であると考える(坂元、2020)。

そこで、本研究では、今後の探究の核となるであろう初等教育段階の小学校低学年の探究 に焦点を当て、研究を行っていきたいと考える。

1-3. 初等教育段階における探究

人生という大きな枠組みの中で「探究」について考えると、人間活動における探究の在り方には「内なる探究」と「外へ向かう探究」の2種類が存在していると考えられる(坂元, 2020)。

1つ目の探究は「内なる探究」である。これは、例えば「野球が上手くなりたい。そのために毎日練習をしよう。勝つためには戦術を学ばなくてはならない。」といった自分の趣味や生活を豊かにするための探究である。これは言わば「自分軸」の探究であるといえる。2つ目は「外へ向かう探究」である。これは1つ目の探究とはその方向性や規模が異なり、学術的なフィールドや医学、社会の諸問題の解決に向かう探究といった社会を豊かにするような外へ開かれた探究、すなわち「他人軸」の探究である(坂元、2020)。

教育における探究活動において、岡本(2019)は、「探究の対象は発達段階ごとに変化していくことが望ましい」と述べている。探究の対象の変化とは、幼いころは自分の好きなものや得意分野など「自分軸」に探究の対象があるのに対し、成長していくにつれて、学術的な研究や社会貢献といった「他人軸」の探究へと対象が変化していくということである。このことを教育課程にあてはめると、初等教育段階では「自分軸」の「内なる探究」からはじまり、後に中学、高等学校、大学へと上がるにつれて、探究の対象は社会貢献へと繋がる「外へ向かう探究」へとシフトしていくことが理想的だということである。つまり、初等教育段階の探究活動は「自分軸」の「内なる探究」が重要であることが分かる。

1-4. 探究における他者の存在

そもそも、学習は個人の中で完結するものではなく、さまざまな他者との相互作用の中で展開していくものである。Ryan (2000)は、児童・生徒は社会的関係のなかで学習しており、級友や仲間との関わりは学業達成や学習意欲に強く影響することを明らかにしている。今回の研究の焦点である自分軸の内なる探究おいても、様々な他者の存在は大きな影響を与えると考えられる。

武田(2017)は、幼児の集団的な造形活動について、相互作用の全体像を、視線分析を活用しながら明らかにする研究を行い、幼児が他者の制作物や発話からもアイデアを得ていることを明らかにしている。ここでの幼児の造形活動は自らの興味から始まるものであり、自分軸の内なる探究とみなす。これは、身近な他者をモデルとして観察することによって生じる、認知、感情、行動の変化であり、ピア・モデリングといえる(Schunk, 2001)。

また、横松 (1992) は、幼児の探究における援助に関して、探究開始前と探究開始後に分けて述べている。探究開始前の援助は、幼児の気持ちを感じとり、それに応じて「~やる?」という言葉がけをしたり、幼児を励ましたりするのが良いと示している。また、幼児の言動を支持したり、それに共感したりすることも有効だと述べている。しかし、失敗に対する不安があるとき、幼児のやろうとする気持ちは抑制される。ときには、失敗に対する不安から、やりたいと思っていてもやれない幼児もいる(Atkinson、1964)。こういった幼児の場合、宮本・加藤 (1982) が述べるように、単に「やってみたら」と言って励ましても効果はなく、

「不安を解消すること」が必要と考えられる。

探究開始後の援助については、行き詰まり、援助を求めたり、活動を中断したり、あきらめたりしている幼児に対して、示唆を与えたり、模範を示したりするなどの援助が必要であるが、幼児の能動的探究姿勢の発達度合いに応じて、必要とされる援助に一定の傾向がみられると示している。能動的な探究姿勢の発達度合いの低い子どもには、援助や示唆、模範といった方向づけよりもその子らしさやその子のペースの把握・受容に重点が置かれる。それに対して、能動的探究姿勢の発達度合いの高い子どもの場合には、自己課題に取り組んでいる場面での示唆や模範に重点が置かれると考えられる。

このように、先行研究から、探究における他者の存在には主に、①観察によりアイデア等を得るピア・モデリングとしての存在、②励ましや共感による探究活動への促しとしての存在、③探究の行き詰まり時の援助者としての存在の3つがあることが分かった。これらを探究活動のプロセスにおいて整理すると、探究前の段階においては、励ましや支持・共感、また、不安がみられる場合は不安を取り除くことによって探究活動の開始が促進されることが分かる。探究中の段階においては、探究の行き詰まり時に、子どもの能動的探究姿勢の発達度合いに応じて、示唆や模範を示すことや、その子のペースの把握や受容などの援助が行われることで、探究活動の遂行が促進されることが分かる。しかし、探究後の段階において、他者の存在がどのように探究活動の促進に関わっているのかについては明らかになっておらず、こうした他者の関わりがうまれるプロセスやその前提となる人間関係についても詳しく語られていない。そのため、本研究では、①探究後の段階における他者の存在がどのように探究活動の促進に関わっているのか、②そのような他者との関わりがうまれるプロセスやその前提となる人間関係、について明らかにし、③「自分軸」の「内なる探究」における個々の学びを促進させる適切な教室環境や関わり方を考察することを目的とする。

2. 研究方法

2-1. 研究対象

2-1-1. 箕面こどもの森学園について

箕面こどもの森学園は、2004年4月に大阪府箕面市に設立されたオルタナティブスクールであり、フレネ教育やイエナプラン教育をベースに ESD (持続可能な未来を作る教育)を行っている学校である。

イエナプラン教育は、ドイツの教育学者であるペーター・ペーターゼン(P. Petersen、1884-1952)が創始した、一人ひとりを尊重しながら自律と共生を学ぶオープンモデルの教育である(日本イエナプラン教育協会、2022)。イエナプラン教育では、教員たちが、子どもたちが生まれながらに持っている発達への力を尊重し、主体性は外から大人たちが作るものではなく、どの子も持って生まれた性質として備えられたものと捉えており、学校の大人たちは、この子どもたちの好奇心や興味をさえぎらず引き出していくことに力を注ぐ(リヒテルズ、2019)。

イエナプラン教育の特徴に、異年齢による学級構成や「対話・遊び・仕事(学習)・催し(行事)」の4つの基本活動がある。異年齢による学級構成については、3つの年齢からなる子どもたちのグループであるファミリーグループで構成されており、全員が年少や年長を経験することができ、その中で助けたり助けられたりを経験することができる。ファミリーグループの中にはさらにテーブルグループという小グループが作られ、このグループも異年齢で構成されている。

毎日の学校の授業は、科目で区切られるのではなく、対話・遊び・仕事(学習)・催し (行事)という4つの活動がリズミックに循環するように企画される。対話については、 サークルになって一人ひとりの表情を見ながら話すサークル対話があり、他者の発言に耳 を傾け、発言を受け止めることを大切にしている(日本イエナプラン教育協会、2022)。

フレネ教育は、セレスタン・フレネ(Celestin Freinet, 1896-1966 年)が 1920 年代に始めた今日言う「子どもの生活、興味、自由な表現」から出発し、印刷機や様々な道具、手仕事を導入して芸術的表現、知的学習、個別教育、協同学習、協同的人格の育成を図る教育法である。フレネなき今も「現代学校運動」として発展を続けており、フランスの公立学校では約1割の教員が実践しており、スペイン、ドイツ、ブラジルなど諸外国へも広がっている(フレネ教育研究会、2022)。

フレネは、教師を中心とした教育運動を展開しながら、「学校印刷」、「自由テクスト」、「学校新聞」、「学校間通信」、「コンフェランス」、「仕事の計画」などをはじめとする「フレネ技術」を形成していった。また、子どもの学びのためのテーマ別資料や、一人ひとりがそれぞれの学習リズムに応じて学習を行うためのカードなど、様々な「学習材」の開発と製作にも取り組んだ。これらの「フレネ技術」と「学習材」が柱となり、「フレネ教育」を支えてい

る (坂本, 2017)。

箕面こどもの森学園は、2022 年 11 月現在創立から 18 年経て、小学部と中学部合わせて(小学校 1 年生~中学校 3 年生まで)、約 70 名の子どもたちが在籍している(認定NPO 法人コクレオの森、2022)。具体的な学習プログラムとしては、子どもたち自身で計画を立て、ことば(国語)やかず(算数)の学習をする「基礎学習」、毎学期ひとつの大きなテーマをみんなで追及していく「テーマ学習(中学部ではワールドオリエンテーション」、自分がやりたいと思うことについて自分で計画を立て、準備し、実行する「プロジェクト」、英語やからだづくり、音楽、しぜんなどスタッフが提案するプログラムを選択制で行う「選択プログラム」などがあげられる。また、これらの学習プログラムが円滑に行えるように、サークル(輪)になって対話をする「サークル対話」や小1から中3までの縦割りグループをつくり、集会や掃除などの活動を行う「ファミリーグループ」などの仕組みがある(佐野・辻・藤田・守安、2019)。その中で、本研究では「プロジェクト」について取り上げる。

2-1-2. プロジェクトとは

箕面こどもの森学園では、自分のやりたいと思うことをする「プロジェクト」という学習時間がある。この学習では、「やりたいことを決める」→「計画を立てる」→「実行する」→「振り返る」というプロセスが重要とされている。箕面こどもの森学園では、「プロジェクト」は、自分の好きなことにとことん取り組めること、そして、その取り組んだことが周りから認められる経験を通して、子どもたちは自己肯定感を育んでいくことができるとして、大切にされている(箕面こどもの森学園、2022)。

また、似たような取り組みが日本の公立学校でも行われている。愛知県東浦町立緒川小学校では、「オープン・タイム」という、子ども一人ひとりが自分の興味や関心に基づき、自由に学習内容を設定して探究する学習が行われている(奈須、2022)。

この「プロジェクト」の学習を今回の研究の対象にした理由は3つあげられる。1つ目は自分のやりたいことにとことん取り組むことができるという点で、今回の研究の対象である「自分軸の内なる探究」にあてはまると考えたからである。2つ目は、自由度の高い学習展開であるため、子どもの興味に応じた探究の過程が明らかにできると考えたからである。「プロジェクト」の学習は、学習時間として当てられる時間は定められてはいるが、いつまでにそのプロジェクトを終えなければならないなどといった制限はなく、自分のやりたいことに対して、思い思いの順序とペースで好きなだけ活動することができる。Katz (2000)は、「時間を大幅に超えるような活動は心をひきつけ、活動に熱中し、連続してかかわるという心的傾向を育てる」と、オープンエンドな学習展開が探究的な学習にとって大切であることを強調している。3つ目は、内発的な動機づけから始まる学習であるからだ。内発的動機づけは、活動それ自体を目的として、興味や楽しさなどのポジティブな感情から動機づけられている状態である。行動の開始、維持において外的要因を必要としないという点で、完全に自律的な動機づけであると言える(Reeve et al, 2008)。「プロジェクト」の学習では、

「やってみたい」「面白そう」といった内発的な動機づけから活動が始まることが多い。自 律性が高い学習ということで、探究的な学習においてとても興味深いものである。

以上の理由から、本研究では、箕面こどもの森学園の「プロジェクト」の学習に注目して、 ①探究後の段階における他者の存在がどのように探究活動の促進に関わっているのか、② そのような他者との関わりがうまれるプロセスやその前提となる人間関係、について明らかにし、③「自分軸」の「内なる探究」における個々の学びを促進させる適切な教室環境や 関わり方を考察していく。

2-1-3. 研究協力者

箕面こどもの森学園小学部低学年児童 24 名 (男児 10 名, 女児 14 名) 及び, 低学年担当スタッフ3名を協力者とした。

2-2. 研究期間と方法

2022年9月から2022年12月まで週に1回(プロジェクトの学習時間のみ)計10回フィールド観察を行った。主に、児童が他者(スタッフもしくは児童)と関わっている場面を中心にフィールドノートによる記録を行った。

2-3. 分析方法

観察によって得られたデータを、先行研究で得られた「観察」「援助要請」「支持・共感」「励まし」をもとにして分類した。その結果、これらにあてはまらないほめや援助要請のない援助などもみられたため、支持・共感等前向きな声かけを行っているものを「ほめ」とし、励ましや提案等の援助要請のない援助を「援助」とし、「観察」「援助要請」「援助」「ほめ」の4つのグループに分類した。そして、それぞれの事例が探究活動のどの段階において行われたものかを分類し、表に示した。

次に、それぞれの事例について、他者との関わりがどのように探究活動の促進に影響を与 えているのか分析を行った。

また、それぞれの事例が起こるプロセスについても整理・分析し、全体を通して明らかに なったものを図に示した。

3. 結果と考察

3-1. 探究活動における他者との関わりの傾向

観察の結果、他者との関わりの場面は71事例見られた。これらの事例は、(1)観察・模倣 (10事例)、(2)援助要請 (24事例)、(3)援助 (18事例)、(4)ほめ (19事例)、04つに分類 することができた。また、横松 (1992) における支持・共感はほめのグループとしてまとめた。なお、これらの結果を表に整理したものが以下の表1である。

表 1 他者との関わりの傾向 ()内は事例数、児童の名前はすべて仮名である。

関わりの種類	対象者	関わりの種類の詳細	事例番号	探究の段階	事例タイトル	児童の名前	児童の学年	観察日	観察時間
観察・模倣	子ども(8)		1	探究前	スプラトゥーンづくり	ユウマ	2	9月16日	13:00
(10)			2	探究中	スプラトゥーンづくりやってみたい	ミワ	3	9月16日	14:00
			3	探究中	星空一枚使っていい?	チカ	2	10月7日	13:05
			4	探究中	アイロンビーズやってみたいけど…	タクミ	2	10月21日	13:40
			5	探究中	スライムやってみたい	ユメ	1	10月21日	14:10
			6	探求中	小さいアイロンビーズしたい	ナミ	2	11月18日	14:15
			7	探究中	手につかないスライムいいな	ユウマ	2	11月25日	13:20
			8	探究中	あ、いいこと考えた!	ナミ	2	12月9日	13:15
	スタッフ(2)		9	探究後	松ぼっくりのクリスマスツリー	ホノカ	1	12月9日	13:00
			10	探究中	恐竜のマスコット	ナミ	2	12月16日	13:00
援助要請(24)	子ども(2)	単純な答えになる援助要	11	探究中	ここって赤だよね?	アヤ	1	9月16日	13:20
		請(2)	12	探究中	アイロン,めっちゃ下手なんだよね	チカ	2	12月16日	13:30
	スタッフ(22)	単純な答えになる援助要	13	探究中	何回かやったら切れるよ	アキ	2	9月9日	13:00
		請(12)	14	探究中	これなんだと思う?	アヤ	1	9月16日	13:10
			15	探究中	アイロンの使い方教えて	ミキ	1	9月30日	13:50
			16	探究中	ラップの芯が切れない	トオル	1	11月11日	13:50
			17	探究中	アイロンが熱くならない	チカ	2	12月9日	14:10
			18	探究中	アイロンがつかない	チカ	2	12月16日	13:20
			19	探究中	糸で口どうやってつけるの?	ナミ	2	12月16日	13:40
			20	探究中	目,どうしたらいいと思う?	ナミ	2	12月16日	14:15
			21	探究中	帽子の色とか目の色とかわからん	ユカ	1	9月9日	13:45
			22	探究中	ヨルさん印刷してほしい	チカ	2	10月7日	13:30
			23	探究中	ジジの折り紙	ミキ	1	9月30日	14:20
			24	探究中	アイロンするのがこわい	チカ	3	12月9日	14:15
		複雑な答えになる援助要	25	探究中	もっとハロウィンっぽくするのないの~	アキ	2	9月30日	14:10
		請(10)	26	探究中	キャラクターで悩んでるの	チカ	2	10月7日	13:15
			27	探究中	夕日の絵をかきたい	ナミ	2	11月18日	13:30
			28	探究中	糸通すの時間かかる~	マイ	2	9月9日	13:10
			29	探究中	顔作るのムズイ~	マイ	2	9月9日	13:20
			30	探究中	ねこの顔かいてみて	マイ	2	9月9日	14:10
			31	探究中	髪型はできるんだけど~	チカ	2	10月7日	13:40
			32	探究中	グラフ,うまくかけない	ケン	3	10月7日	14:00
			33	探究中	作りたいの忘れちゃう	ユカ	1	10月21日	13:50
			34	探究中	アンケートのネタつきた~	ケン	3	11月11日	14:25

援助(援助要請	i 子ども(4)	提案(3)	35	探究中	半分緑、半分赤にしたらどう?	アヤ	1 9月16日	13:20
のないもの)	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	JEX (0)	36	探究中	前のと合体させたら		3 9月30日	
(18)			37	探究中	クリスマス赤くしたら?	ユミ	3 12月16日	
(10)		活動のサポート(1)	38	探究中	グラデーションにしたい…	ナミ	2 11月18日	
	スタッフ(14)		39	探究後	髪にひっかかるのが難点だね	アキ	2 9月9日	
	A X 7 7 (14)	灰米(0)	40	探究中	るたい うかがるのか 無点にね ふたに出したらいいよ	ユカ	1 9月30日	
			41	探究中	ハロウィンっぽいのにしたら?	アキ	2 9月30日	
			42	探究中	お菓子の本	アキ	2 9月30日	1
			43	探究後	アイスあげる~	ミワ	3 10月7日	
			44	探究中	アイロンはしないの?	ユミ	3 11月18日	
			45	探究中	松ぼっくりのクリスマスツリーの装飾	ホノカ	1 12月9日	
						ナミ		
		#EU/EU ### 1 (2)	46	探究中	わたはパンパンに		2 12月16日	
		振り返りのサポート(2)	47	探究後	うまくできなかったからもうやめたい~	チカ	2 11月18日	
		Eh+1	48	探究後	ケンドーくん	トオルミワ	1 11月11日	
		励まし,不安の除去(4)	49	探究中	青い鳥の写し絵		3 9月16日	
			50	探究中	グラフやめてアンケートにしよかな	ケン	3 10月7日	-
			51	探究前	色変わりカードできるかな?	ユウマ	2 11月11日	_
17.1/(10)	7 18 / (5)	##//->A + = 17 // (A)	52	探究中	アイロン、一緒にしよう	リョウ	3 11月11日	
ほめ(19)	子ども(5)	製作途中のほめ(3) 製作後のほめ(2)	53	探究中	ぬりえうまいね	ユカ	1 10月21日	
			54	探究中	工作得意だね	ナナ	3 11月25日	+
			55	探究中	私のキャンピングカー見て~	ナナ	3 9月30日	_
			56	探究後	蝶のアイロンビーズかわいい	ミワ	3 11月11日	_
		### // . \	57	探究後	ひもつけたり、天才!	マイ	2 9月30日	
	スタッフ(14)	製作前のほめ(1)	58	探究前	ぬりえ, パワーアップ	アキ	2 9月9日	
		製作途中のほめ(5)	59	探究中	僕のうまい?	タクミ	1 9月16日	
			60	探究中	ミニオンいい感じにできてるね	ユカ	1 11月11日	
			61	探究中	まだできてないけど,みて	アヤ	1 11月25日	
			62	探究中	夕日の絵できた	ナミ	2 11月18日	
			63	探究中	くもの巣	アキ	2 9月30日	
		製作後のほめ(8)	64	探究後	頑張りポイントは8	アヤ	1 9月16日	13:50
			65	探究後	色眼鏡めっちゃ綺麗	ミワ	3 9月30日	14:20
			66	探究後	イチゴ味とブドウ味のアイロンビーズ	アヤ	1 10月21日	14:30
			67	探究後	工作できた~	ナナ	3 11月25日	
			68	探究後	デザイン面白いね	ナミ	2 12月9日	
			69	探究後	キャンピングカーのタイヤ動いてる	マイ	2 9月30日	13:40
			70	探究後	カプラ崩したくない	タクミ	1 9月9日	14:15
			71	探究後	イルカ喜んでる	ミキ	1 9月30日	13:55

(1) 観察・模倣

観察・模倣は10事例あり、そのうちの8事例が子ども同士によるもの、残りの2事例は子どもがスタッフを観察・模倣するものであった。探究の段階ごとでは、探究前の段階が1事例、探究中の段階が8事例、探究後の段階が1事例となっており、観察・模倣は探究中の段階で最も多く行われていた。

(2)援助要請

援助要請は24事例あり、①単純な答えになる援助要請(14事例)、②複雑な答えになる援助要請(10事例)、の2つに分類することができた。単純な答えになる援助要請に関しては、14事例のうち2事例は子ども同士の関わりであった。探究の段階ごとでは、探究前の段階が1事例、探究中の段階が23事例であり、援助要請は探究中の段階で最も多く行われていた。

(3)援助(援助要請のないもの)

援助(援助要請のないもの)は18事例あり、①提案(11事例)、②活動のサポート(1事例)、③振り返りのサポート(2事例)、④励まし・不安の除去(4事例)、の4つに分類することができた。子ども同士の援助は提案(3事例)、活動のサポート(1事例)で見られた。また、探究の段階ごとでは、探究前の段階で④励まし・不安の除去が1事例、探究中の段階で①提案が9事例、②活動のサポートが1事例、④励まし・不安の除去が3事例、探究後の段階で①提案が2事例、③振り返りのサポートが2事例であった。

(4) ほめ

ほめは 19 事例あり、そのうち 5 事例が子ども同士によるもの、14 事例がスタッフによるほめであった。探究ごとの段階では、探究前の段階で 1 事例、探究中の段階で 8 事例、探究後の段階で 10 事例であり、ほめは探究中や探究後の段階で多く見られた。

以上の対人行動の送り手と受け手を考慮し、子どもとスタッフの関係性を図示したもの が図2である。

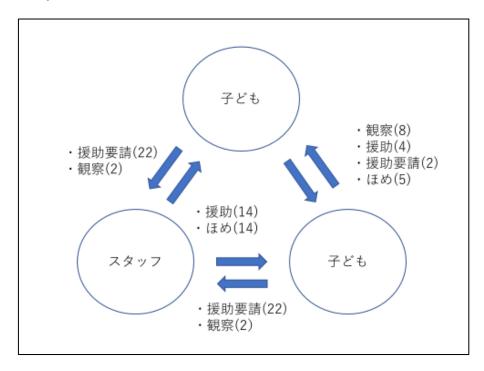


図 2 子どもとスタッフの関係性

3-2. 探究活動のプロセスにおける他者との関わり

3-1 で分類した子どもとスタッフの対人行動について、それらが探究活動のプロセスにおいてどのように行われていたのかを明らかにするため、本研究では、横松(1992)の研究と文部科学省(2021)の資料をもとに、探究のプロセスを(1)探究開始前(課題の設定)の段階、(2)探究活動中の段階、(3)探究活動後(ふりかえり)の段階の3つに分けて分析した。

(1)探究開始前の段階(課題の設定)における他者との関わり

探究前の段階では、71 事例のうち 4 事例の他者との関わりが観察できた。3 種類の他者との関わりがあり、1 つ目は観察・模倣(2 事例)、2 つ目は援助(不安の除去)(1 事例)、3 つ目はほめ(1 事例)、である。

この段階においては、先行研究で、横松(1992)や宮本・加藤(1982)が示していたように、「ほめ」や「不安の除去」が探究活動の促進に大きな影響を与えていた。

ほめに関する事例

アキ(2年)の事例 事例番号58「ぬりえ,パワーアップ」

アキが新たなプロジェクトとして塗り絵をすると言うと、「アキちゃんのぬりえもパワーアップしていくんやね!」とスタッフ K が声をかける。それに対し、アキは少し笑顔を見せる。その後塗っている時に、「みてうまくない?」とユミに話しかける。ユミは「ほんとだ、うまいね」とこたえる。

アキの事例では、プロジェクトの開始前に下線部のようにスタッフからほめ(支持)が行われ、その後笑顔をみせ、ぬりえを始めている様子から、スタッフの言葉をポジティブに捉え、「スタッフ K が見てくれていることが嬉しい」「もっとパワーアップしたい」と感じたのではないかと推測される。こうした心情が探究活動の動機づけとなり、その後のぬりえの中でも「みてうまくない?」と意気揚々話しかけるなど、探究活動に没頭するとともに、探究活動の質を高めることができたと考えられる。

不安の除去に関する事例

ユウマ(2年)の事例 事例番号 51「色変わりカードできるかな?」

工作の本をずっと見ていて、プロジェクトが始まらないユウマに対して、スタッフ B が ①「学校のクリアファイル使っていいから、やってみると面白いんじゃない?」と話しかける。それに対してユウマは「できるかな?」と言うが、スタッフ B は②「できるんじゃない?」と声かけをする。ユウマは「やってみる!」と言い、スタッフ B と作り方を見ながら、必要なものを確認していく。そして、③「白い紙とクリアファイルと色画用紙が必要だね」と必要なものを伝え、一緒に探しに行く。

しかし、準備物が揃っても、製作活動が始まらなかったので、スタッフ B が<u>④「最初枠</u>の大きさどれくらいにする?」と声をかける。大きさの例を見せながらすると、ユウマは「こ

れくらいにする」と決めて「折り目つける」と言って製作に取り組む。折り目をつけてからハサミで切っている途中で、折り目からはみ出してしまい、「あーもう、切るのミスった」と声を出してスタッフ B の方を(助けを求めるように)みる。スタッフはそばに行き、「開いてきったら?」と助言し、ユウマは最後まで切ることができた。その後、スタッフ B は作り方を声に出しながらユウマに伝え、作り方通りユウマは紙の端を折る。そして立ててみて、「安定しない」と言うが、スタッフ B が「これね、最終的にカバーつけるから安定しなくて大丈夫」と伝える。

次は絵を描くと理解し、色鉛筆で絵を描き始める。途中他のスタッフが見にきて、「見られるのはなんかいやや」と口にする。絵が完成すると、スタッフ B に見せて、スタッフ B が絵の空白の部分を指して、「この辺も書いてみたら?」と言うと、その部分にも絵を描き始めた。そして、できた絵を見て少しスタッフ B と談笑してから、スタッフ B が「次はクリアファイル切るところだね」と声をかける。切り終えると、セロハンテープで貼る工程に入る。セロハンテープを持ってきて貼っていたが、長いセロハンテープが指に巻きつき、何度もやり直しながら取り組んでいた。終わった頃に、スタッフ B が「次はペンでなぞるんやって」と声をかける。ユウマは途中で「油性が出なくなった」と声を上げながらも、なぞり終える。そしてまた、スタッフの説明を聞き、絵の上に画用紙を入れてみる。すると、色が消えたように見えることに気づき、何度もやってみていた。そこに、スタッフ B が「これ完成形は枠を作って…」と完成までの道のりを説明し、「その先どうする?」と声をかけると、手で枠を示しながら「枠を作る」と言って、もう一度製作に取り組み始めた。

そして、完成後は、何度もカードを動かしてみたり、友達に「これ消えるねん」と見せた りしてニコニコしながら完成品を触っていた。

ユウマの事例では、工作の本の「色変わりカード」のページを見ており、なかなか活動が始まらない様子が見られることから、この工作ができるかどうか不安を抱き、迷っていることが推測される。そのようなユウマに対して、スタッフが「学校のクリアファイル使っていいから、やってみると面白いんじゃない?(下線部①)」と声をかけると、ユウマは「できるかな」と少し不安げな表情でスタッフ B に話している様子が見られる。その様子から、ユウマは、「面白そう」と活動を支持するスタッフからの声かけを受け、「やってみたい」という気持ちが高まっているが、ひとりで作り方を読み取って製作することにまだ不安があると推測される。しかし、その後スタッフBが「できるんじゃない?(下線部②)」と発言することで、ユウマは明るい表情で「やってみる!」と発言している様子から、スタッフの後押しに「できるかも」と前向きに考え、不安よりもやってみたい気持ちが大きくなったことが推測される。その後も、スタッフが下線部③のように、準備物を一緒に確認したり、下線部④のように手順を自分で考えられるように促す声かけをしたりすることで、製作ができていることから、スタッフの助言があることで安心感をもって取り組んでいると推測できる。このように、不安な様子をみせ、なかなか活動が始められなかったユウマは、スタッ

フによる活動を支持する声かけや後押しする声かけ、準備物や製作過程をイメージできる 声かけにより、少しずつ不安が取り除かれ、活動を開始することができたと考えられる。

これら2つの事例から、探究前の他者との関わりは、期待を込める声かけになっており、 探究活動への取り組みの姿勢に関わると考える。ほめの事例では、ほめられたことによるポジティブな心情が動機づけをさらに高めており、不安の除去の事例では、スタッフの支持や 後押し、見通しの立つ声かけにより、不安が取り除かれ、動機づけが高められている。探究前には児童のポジティブな気持ちを高められるような声かけが大切だと考えられる。

(2) 探究活動中における他者との関わり

探究活動中の段階では、今回観察された 71 事例のうち 53 事例と、最も多くの他者との関わりが行われている。その中には 4 種類の他者との関わりがあり、1 つ目は観察・模倣 (8 事例)、2 つ目は児童からの援助要請 (24 事例)、3 つ目は援助 (13 事例)、4 つ目はほめ (8 事例)である。

観察・模倣の事例

ユメ(1年)の事例 事例番号5 「スライムやってみたい」

ユメはプロジェクトとしてアイロンビーズをしている。近くでスライムを作っている児童がおり、ユメはそちらをチラチラ見ている。ユメはひと段落してアイロンビーズをやめる。スライムづくりを見ていたユメは「私もスライムしたい」と言ってスライムづくりを新たなプロジェクトとしてはじめる。

ナミ(2年)の事例 事例番号 10「恐竜のマスコット」

ナミはフェルトとハサミをもってきて、フェルトを細長い形に切っている。そして、針と糸をもってきて縫物を始めた。スタッフ M が「何作ってるの?」と聞くと、ナミは「きょうりゅう!前に K ちゃん (スタッフ K) が作ってたから」と答える。

以前,スタッフ K が恐竜のマスコットを作っていたのを見て「何作ってるん~」と聞いて「かわいい~」と声をかけていたことがあった。

ユメの事例では、近くでスライムをやっている児童がおり、探究活動中にそれをチラチラと見ている様子が見られることから、アイロンビーズに対する興味が薄れ、スライムに興味を持ち始めていることが推測される。その後、「私もスライムしたい」とスライムづくりを始める姿が見られることから、観察をしたことにより新たな動機づけが行われ、次の課題を設定することができたと推察される。

ナミの事例では、少し前にスタッフがフェルトで恐竜の人形を作っていたのを見て、声高 に話しかけている様子が見られたことから、「かわいい恐竜のマスコットを作ってみたい」 と興味を持ち、新たに課題を設定することができたと推測される。

観察できた 10 事例のうち、8 事例はユメのような児童同士の観察によるもので、2 事例がナミのようなスタッフの活動の観察によるものであった。Schunk & Hanson (1985) は、小学生を対象とした実験で、モデルを観察しなかった条件や大人モデルを観察した条件に比べて、同年齢のピアモデルを観察した条件で、動機づけの指標である自己効力感や課題回答数が向上したことを報告している。このことからも、同年齢のモデルが近くにいることで動機づけが高まると考えられる。

援助要請に関する事例

アキ(2年)の事例 事例番号 13「何回かやったら切れるよ」

アキはワイヤーを使ってかみかざりを作ろうとしており、ワイヤーとペンチをもってきた。そして、ワイヤーをペンチで切ろうと何度も挑戦するが、なかなか切れない。そこでスタッフBに「これ切れない」と声をかける。スタッフBが「根元で何回かやったら切れるよ」と助言し、言われたとおりにやってみると、ワイヤーを切ることができた。その後、切ったワイヤーを曲げたり、ビーズを通したりして、かみかざりを完成させた。

ケン(3年)の事例 事例番号32「グラフ, うまくかけない」

低学年の子どもたちに好きな色をきいて、それをグラフにしようとしているが、ばらつきがありすぎてうまくグラフを書けない様子である。ケンは①「うまくグラフ書けへん、どうしよ」とスタッフ K に相談する。スタッフ Kは②「どうしたらいいと思う?」とケンに尋ねる。ケンは③「まとめるのとかも考えたけど、なんか違うなって。選択肢の中から選んでもらうのがいいかな」と答える。それに対しスタッフ K は④「うん、選択肢のほうがグラフにするのはやりやすそうやね」と答える。そして、ケンは選択肢の12色の色を書き出し始める。

その後、スタッフ B が部屋に来た時に、⑤「相談やねんけど、めっちゃバラバラやったから、こん中から選んでもらおうと思うねんけど」とスタッフ B に相談する。スタッフBは⑥「絞ったほうが分かりやすいね!」と答える。それを聞いて、ケンはもう一度低学年の子どもたちに聞きに行き、「低学年全員に聞けた」とスタッフKに言いに行く。スタッフKはそれを聞いて「グラフにするんやったら人数が多いほうが信びょう性があっていいんじゃない?」と答える。それを聞いてケンは高学年にも好きな色を聞きに行く。

アキの事例では、ワイヤーを切ろうと試行錯誤するが切ることができず、スタッフに「切れない」と声をかけているところを援助要請と判断した。このように援助要請をしている様子から、自分の力ではできないため、スタッフに助けを求めようと考えたと推測される。援助要請をすることで、分からなかったワイヤーの切り方を知ることができ、ワイヤーを切ることができた。

ケンの事例では、グラフを書こうと試みたが、うまく書けずに困った時に、下線部①のようにスタッフに相談しているところを援助要請と判断した。スタッフ K は「うまくグラフ書けへん、どうしよ(下線部①)」というケンの発言を受け、そこで何かを提案するわけではなく、「どうしたらいいと思う?(下線部②)」とケンに尋ねている。そうすることで、ケンは迷っている様子を見せながらも自身で考えた解決策を述べている(下線部③)。この様子から、スタッフの問いかけ(下線部②)により、なんとなく自分で考えていたことを整理して言葉に表す(下線部③)ことができたと考えられる。また、ケンの考え(下線部③)に対して、スタッフ K は「うん、選択肢のほうがグラフにするのはやりやすそうやね(下線部④)」と支持し、その後ケンはすぐに活動を始められている。さらに、ケンはスタッフ B にも相談(下線部⑤)して、「絞ったほうが分かりやすいね(下線部⑥)」と後押ししてもらうことで、もう一度聞き取り調査を始められている。このことから、ひとりでは「これでよいのかな」と不安な気持ちを、スタッフに背中を押してもらうことで自信を持つことができたと考えられる。このように、ケンはスタッフの問いかけと後押しにより、どうすればうまくデータが集められるのかについて考えることができ、ひとりでは不安な気持ちをスタッフに背中を押してもらうことで実践に移すことができている。

これらの事例から、援助要請によって、新たな知識や考えを獲得し、困難を乗り越え、次の段階へ進むことができていると考えられる。

また、答えの単純な援助要請は 1、2年生に(13/14 事例)、答えが複雑な援助要請は 2年生(7/10 事例)に多い。3年生の援助要請場面はあまり見られなかった(3/24 事例)。武井・吉井(2020)によると、児童の情動調整方略は学年が上がるにつれて発達し、詳しく、複数の手立てを考えられるようになる。学年が上がるにつれ、情動調整方略として「相互調整」よりも「自己調整」をより多く用いるようになることが明らかにされている。低学年時は、知識量も少ないため、単純な援助要請をたくさん行い、知識等を得る。そして、学年があがるにつれて知識も増え複数の手立てが考えられるようになり、援助要請の質が変化していくと考えられる。

援助(援助要請がないもの)事例

アキ(2年)の事例 事例番号 41「ハロウィンっぽいのにしたら?」

アキは空き箱や画用紙を使ってお菓子バスケットを作っている。一人で黙々と切り貼りをしておおよそ形になってきたものをスタッフ B に見せに行く。スタッフ B は「いいやん、①ハロウィンっぽいのたくさん作ってみたら?」と声をかける(この日は 9 月 30 日で約 1 か月後にハロウィンパーティーを控えていた)。それを聞いたアキは②「これ色変えて黒にする!」と言い、グルーガンで折り紙を貼り付けて、ハロウィンらしい色合いのオレンジと黒色のバスケットになった。さらに、グルーガンを使っている時にアキが「グルーガンでくもの巣みたいになる~」と言って、グルーガンでくもの巣をつくれることを発見した。そして、グルーガンでできたバスケットの周りにくもの巣をつけて、スタッフ B にみせると、

スタッフ B は「いいやん~くもの巣感でてる~!」と反応していた。スタッフ B にできてきたバスケットを見せると、スタッフ B は「これは何かいれるの?」と尋ねた。アキは「ここにお菓子つめるの~」と答える。それを聞いてスタッフ B は「(本棚をさして)ここにお菓子の本あるの知ってる?」と声をかけると、周りの子もスタッフ B が言いたいことを察知したように反応して、本を取り出してきて、「アキちゃんなにがつくりたいのー?」と聞く。アキは本をパラパラとみて「アイスクリームやってみようかな」と言う。そして、画用紙等の材料をもってきてアイスクリームを作る。できたアイスクリームの上にのりをつけ、アキは「みてー、のりでコーティングしたー」とスタッフ K に見せる。スタッフ K は「すごい、つやつやなるんかな?」と反応していた。それを見ていたアヤは「見せて~」とアイスクリームを見に来た。

ケン(3年)の事例 事例番号 50「グラフやめてアンケートにしよかな」

(事例 32 の続き)

ケンは低学年と高学年に好きな色を聞き終えて、紙にデータで得られた色を書き、グラフを作っていこうとするが、手が止まる。ケンは①「グラフじゃなくて(プロジェクトを)アンケートにしようかな」とつぶやく。それを聞いたスタッフ K は②「そんなにむずかしく考えんでいいと思うよ」と声をかけ、③ (ます目のある紙をもってきて)「これに 2 人やったら2個とかにしたら」と助言する。ケンは明るい表情で「なるほど」とつぶやきながら、スタッフ K の助言を参考にグラフを作り、カラフルなグラフが出来上がる。スタッフ K にみせると、「なんのグラフで何人に聞いたか書いたらいいんじゃない?」と助言をもらう。ケンは言われたことを書き足し、にこやかな表情をしながら周りの子に完成したものを見せる。

アキの事例では、もともとアキが作りたいと思っていたものを実現させたあと、スタッフの「ハロウィンぽいのたくさん作ってみたら(下線部①)」という声かけを受け、「これ色変えて黒にする!(下線部②)」と勢いよく発言している。この様子から、スタッフの提案の声かけ(下線部①)をきっかけに、「ハロウィンっぽいものにしたら、もっといいものができそう」と感じ、新たな興味が生まれ、次の課題を設定していると推測される。その後、グルーガンや糸を使ってくもの巣風にするなど、スタッフの提案の声かけにより自分にはなかったアイデアが加わり、製作物がさらに複雑になっていると考えられる。

西・庭瀬(2003)は、創造的態度の研究において、低学年児童が自己を比較的楽観的に捉えて行動し、広く興味関心を持ち、自由に活発に活動していることを示唆しており、低学年の児童には教える側が主導して児童の興味関心を引き出す多様な働きかけを行うことが効果的であると述べている。このことから、大人の側が児童の興味関心を引き出すような声かけをすることが、創造的態度を育むことにつながることが分かる。また、創造的態度を育むことが探究を豊かにすることにつながることも示唆される。

しかし、探究中の段階で興味関心を広げることは注意力散漫につながりかねない。アキの 事例のように、おかしバスケットづくりという活動に対して、ハロウィンの要素を加えると いったメインの活動に関わる興味を広げることで、製作物が複雑化し、質の高まりにつなが ると考えられる。

ケンの事例では、グラフをあきらめようとするケンの発言(下線部①)を受け、スタッフ K は「そんなにむずかしく考えんでいいと思うよ(下線部②)」と励ましの言葉と、活動へのヒント(下線部③)を与えている。ケンの少し悩んで「グラフじゃなくて(プロジェクトを) アンケートにしようかな(下線部①)」と発言する様子から、グラフをどんなふうにまとめたらよいか分からず、「アンケートのほうが簡単に結果を示せるかもしれない」と考え、グラフをあきらめようとしていると推測される。しかし、それを聞いたスタッフ K が下線部②のように励ましの声かけを行い、下線部③のようにヒントを与えることで、ケンは明るい表情で「なるほど」とつぶやきながらグラフ作りに向かい始めている。その様子から、スタッフの助言をもとに、グラフの書き表し方という新たな知識を得て、やりたかった新しいことに取り組めた喜びとやりがいを感じていると推察される。

この 2 事例のように、スタッフが援助を行うことで、自分の考えやイメージだけでは辿り着けなかった結果にたどり着くことができている。このことから、スタッフから助言や提案をもらうことで、新たに課題を設定し、製作物が複雑化・高度化してより一層探究が深まると考えられる。

ほめに関する事例

ナミ(2年)の事例 事例番号 62「夕日の絵できた」

ナミは絵を描くプロジェクトをしており、木の絵を描いた上の部分に、オレンジの絵の具を塗って、ティッシュペーパーでぽんぽんと絵の具をぼかしている。少し塗れたところで、スタッフYに①「見てー!」と言う。スタッフYは②「夕日?いいね!すてきすてき。」と声をかける。ナミは笑顔をみせながら、紙の空白の部分を指して、「あと何書いたらいいと思う~?」とスタッフYに聞く。スタッフYは「なんでもいいと思うよ。いろんな木を描くとかでもいいし、ナミの顔描いてもいいし~」と答える。するとナミは③「海描きたいんだけど」と言う。スタッフYは「あー、いいんじゃない」と答える。しかし、スタッフYは「少し難しそうな顔をしており、ナミは「ダメなの?」と聞くと、スタッフYは「ダメじゃないけど、そこそこレベル高いんじゃないかな」と答える。それを聞いて、まだ何を描くか定まらない様子で、再びティッシュペーパーでポンポンしながら夕日の続きを描いている。

ナナ(3 年)の事例 事例番号 55「私のキャンピングカー見て~」

ナナは空き箱等を使って、ひとりで黙々とキャンピングカーを作っている。その中には、窓が開くなどの仕組みがあり、その部分に印刷してもらった絵などを貼り付けている。絵がうまく見えるようになると、周りの子に「みてみて~」とできたものを見せる。周りの子は

「<u>すごーい</u>」とびっくりしている。その後、ナナは再び製作に戻り、複雑なところに新しい 絵を貼り付けようとしている。

ナミの事例では、絵の夕日の部分ができたところで、スタッフに「みてー!(下線部①)」と見せに行き、「夕日?いいね!すてきすてき(下線部②)」とほめ言葉をもらっている。その後ナミは笑顔を見せて嬉しそうにしている様子から、自分が工夫して頑張った部分をほめてもらえて満足感を得たと推測される。また、その後空白部分に対して「海描きたいんだけど(下線部③)」と自分の気持ちを表しているところから、ほめてもらったことで、さらに自分のやりたいことを実行しようとする強い気持ちと次の活動への意欲が得られたと考えられる。

ナナの事例では、作品がうまくいったときに、スタッフではなく周りの児童に嬉しそうに 見せに行っている様子から、「工夫して頑張ったところをみせたい」、「ほめてもらいたい」 という気持ちをもっていることが推測される。この事例では、ほめ言葉をもらった後、再び 製作に戻りさらに複雑なところに絵を貼り付けようとしていることから、作品により一層 工夫を加えたいという意欲と製作への動機づけの維持が得られたと考えられる。

さらに、ほめが行われた後に、ナミの事例では再び夕日を描く姿が見られ、ナナの事例では再び絵を貼り付けたところを進化させようとしていることから、どちらの事例でも、ほめが行われたあとに褒められた部分をさらに高めようとしていると推測される。

ほめは、先行研究では述べられておらず、新たに観察された関わりであるが、高崎(2013) は年齢が低いほど「ほめ」を額面通り受け止め、動機づけを促進させると述べている。また、青木(2016)は小学校 1~3 年生はほめられた経験そのものが動機づけを高める段階にあり、低学年の子供ほどほめられたことを否定的に捉えることが少ないと述べている。このことからも、「ほめ」が低学年児童の動機づけにつながることが言える。しかし、青木 (2018) は信頼している教師がほめ手であるとき、ほめられたことが感情にもたらす肯定的な影響が大きくなると述べている。このことから、どのような人に褒められるかということもほめの効果に影響を与えることが分かる。また、Dweck & Kamins (1999) は、失敗体験をした後に人物に対するほめを受けた子どもは、結果や過程をほめられた子どもよりも自己評価が低く、ネガティブな感情を経験し、課題に挑戦したいという程度が低かったと述べている。これは、成功時に個人的な要因に関することをほめられた場合はその効果が大きいが、逆に失敗時は自分の能力のせいだと認知する傾向になってしまい努力不足が認識されない、また本人が成功したと思っていないにも関わらずほめてしまうと、ネガティブな影響を及ぼしてしまう可能性もあるということである。このことから、どのような状況でほめられるかということもほめの効果に影響を与えることが分かる。

これらの研究から、ただ褒めるだけではなく、児童と信頼関係を築いていることや児童が 成功したと感じる場面でほめることが、動機づけを高めるなど、感情に肯定的な影響を与え ると考えられる。 また、どちらの事例においても、児童から「みてー」などの発言がみられており、ほかのほめの事例においても、20事例中13事例でこの発言がみられる。この「みてー」や「できたー」の発言は、「みてて」発話(「みて」・「みてて」という呼びかけ)(福崎、2004)と同様のものと考えられる。福崎(2004)は、他者に認めてもらいたい、誉めてもらいたいという自分の気持ちを、他者に受け止めてもらおうとする、共感的なかかわりとしての「みてて」発話は、見せることによって、保育者や他児から賞賛・承認を得、他者と気持ちを分かち合う喜びや、他者に受け止められていることで安心感・満足感を得ていると考えられる事例であると述べている。このことからも、児童は「みてー」と言って、スタッフや他児から賞賛や承認を得ることで、安心感・満足感を得ていると考えられる。

これらの事例から、探究活動中の段階において、児童は、①観察・模倣によって新たな課題設定をしている、②援助要請によって新たな知識を得、困難を乗り越えている、③援助によって創造性が高まり、製作物を複雑化・高度化している、④信頼している他者による成功体験へのほめによって、ポジティブな感情を抱き、動機づけを維持したり製作物を洗練させたりしていると考えられる。

(3) 探究活動後(ふりかえり)の段階での他者との関わり

探究活動後の段階では、71 事例のうち 14 事例の他者との関わりが観察された。その中には 2 種類の他者との関わりがあり、1 つ目は援助(4 事例)、2 つ目はほめ(10 事例)であった。

ほめの事例

タクミ(1年)の事例 事例番号70「カプラ崩したくない」

タクミはひとりで黙々とカプラを積み上げて何かを作っている。トンネルのようなものを作り上げて、手が止まって、声高に①「できた一完成!!」と言うと、周りにいたスタッフ Y やアヤ、ミキが②「すごーーーい」と称賛する。スタッフ Y は完成作品の写真を撮りに来て、タクミが説明するのと一緒に作品をのぞいていた。そして「崩したくないー」というタクミにスタッフ Y は③「崩したくないね」と共感しながら「まだいっぱい(カプラが)あるからおいておいたら」などと声をかけていた。それを聞いて、タクミは出来上がったカプラをのこしたまま、違う場所で新たなカプラの作品作りに向けて作り始めた。

アヤ(1年)の事例 事例番号 64「頑張りポイントは8」

アヤはカーヴィーのぬりえに取り組んでおり、色が分からないところをスタッフに尋ねながら隅々まで色を塗っている。ぬりえが完成し、写真を撮ってもらうときに、スタッフYに「どこら辺頑張った?こだわりポイントはどこ?」と聞かれ、「えっと」と少し考えた後「8」と答えていた。8 はレインボーに塗られており、「ほんとだ、8 すごいね」とスタッフ

タクミの事例では、自分の思っていたカプラの作品が完成して声高に「できたー完成!! (下線部①)」と言っている様子から、自身の作品にとても満足感を得ていることが推測され る。タクミの下線部①の言葉を受け、スタッフは「すごーーーい(下線部②)」と称賛すると ともに、一緒に作品をのぞくなど全身で作品を認めており、その後タクミは「崩したくない ー | という気持ちを表している。このことから、スタッフが自分の作品をじっくりと見たこ とで、自分の頑張りを認めてくれたように感じ、製作物に愛着がわいていると推測される。 また、そのようなタクミの気持ちに対して、スタッフは「崩したくないね(下線部③)」と 共感の気持ちを表している。杉本・森(2022)によると,保育者はほめ言葉をかける際に, 子どもの気持ちを受容・共感し、認めており、そのプロセスが、子どもへの興味・関心や感 情的サポートとして機能し、子どもが重要な他者からの受容感を認知することによって、保 育者との関係性が高まることが明らかにされている。このことから、 褒めるだけではなく、 子どもの気持ちを受容・共感することで、子どもとの関係性を築いていることも推測される。 アヤの事例では、ぬりえが完成した時に、ただ褒めるだけではなく、「こだわりポイント はどこ?」とアヤの気持ちを聞こうとしている。それに対しアヤは「8」と答え、「ほんと だ,8すごいね」 とほめてもらい,笑顔を見せている様子から,自分の頑張ったポイントを 認めてもらい, 頑張りをほめてもらったことに喜びを感じていると推測される。高崎(2000) は、ほめ言葉のポジティブで感情的なフィードバックを子どもは承認されたと受け取り、そ の後の動機づけの維持・促進につながると示唆している。このことから、ポジティブなフィ ードバックを子どもは承認されたと受け取り、さらに新たなぬりえに励むことができたと

また、探究中の段階のほめは、作品に対する直接的なほめが求められているのに対し、探究後の段階のほめでは、児童の頑張りに焦点を当て、頑張りを受け止めるようなほめが見られる。Gunderson et al. (2018) は、努力をほめられた人は、能力は努力次第で変えることができるとする成長マインドセットが促され、失敗を経験した後も適応的な反応を示すと述べている。また、Mueller & Dweck(1998)は、努力ほめは受け手の失敗経験後の課題の楽しさ・粘り強さ・課題パフォーマンスに正の影響を与えると述べている。このことから、探究後に頑張りを認めるほめを行うことで、その後の探究活動において、失敗をしても粘り強く挑戦するような姿が育まれることが推測される。

振り返りのサポートの事例

推測される。

チカ (2年) の事例 事例番号 47「うまくできなかったからもうやめたい~」

チカは3コマ目に木の絵を描こうとして取り組んでいたが、4コマ目に「うまくできなかったからもうやめたい~」と言ってやめる(この日観察に行ったのは4コマ目からなので、観察はできていない)。そして、レゴで宇宙船を作るプロジェクトを始めていた。その後、

プロジェクトシート(プロジェクトの振り返りを書くもの)に「うまくできなかった」と書いているのを見て、スタッフ Y がチカに話しかける。①「うまくできなかったって書いているけど、何がうまくできなかったの?」②「えー、なんかー、木の幹が太くなりすぎたのとー、背景がさびしくなったから。」と自分の言葉で話していく。スタッフ Y はそれを聞いて、「次やるときは幹が太くなりすぎないように気をつけるのと、背景が寂しくならないように気を付けたらいいね。」と声をかけていた。

その日の活動はレゴのプロジェクトで終了したが、その次の週から再び別の絵のプロジェクトでキャラクターの絵を見ながら描くことに励んでいた。

チカの事例では、「うまくいかなかった」とプロジェクトシートに書いているのを見て、スタッフが「何がうまくいかなかったの?(下線部①)」と尋ねることで、児童が思い出しながらうまくいかなかったところを振り返ること(下線部②)ができている。スタッフが質問をし(下線部①)、振り返りのサポートをすることで、何がうまくいかなかったのかについて、より深く考察することができたと考えられる。そして、再び絵のプロジェクトで新たにキャラクターを見ながら描くことに取り組んでいることから、絵をうまく書きたいという気持ちが芽生え、さまざまな絵からバランスよく描くコツなどを身に付けようとしたと推測される。このことから、「うまくいかなかった」とネガティブな感情で終われたことが、再び頑張ろうという意欲につながったと考えられる。また、どういったところに気を付けると良いか理解できたことで、課題解決に向けた新たな方略の決定ができたと考えられる。

安達・上野・河野・芳賀(2000)によると、教師の言葉がけと児童の感じ方の関連について、成功場面では、教師が児童の努力や意欲を十分に認め・励ますような言葉がけを意識的にすることが有効であり、失敗場面では、児童が自分で考えたり、友達と相談したりしながら、児童自身の力で解決することを促すような言葉がけが、次への課題解決への意欲づけになるといえると述べている。このことから、うまくいったことに関しては、児童の頑張りを認めたり励ましたりする「ほめ」が、うまくいかなかった場面では、解決できるように自分で考えさせる声かけが効果的だと考えられる。

これらの事例から、探究後の段階では、①努力に対するほめにより、動機づけを高めたり、 失敗に対しても粘り強く取り組む姿勢を育んだりしている、②受容や共感により、関係性を 高めている、③振り返りのサポートにより、課題を理解し、次の課題への方略設定をしてい ると考えられる。 これらの探究のプロセスにおける他者との関わりと、他者との関わりがどのように探究 のプロセスに影響を与えているかを図示したものが以下の図3である。

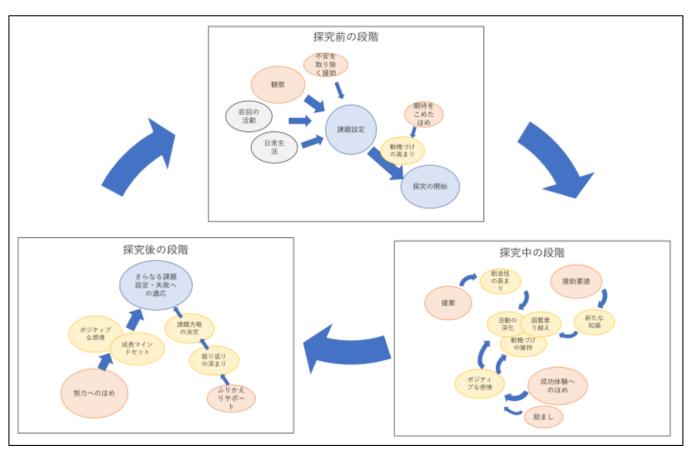


図 3 探究のプロセスにおける他者との関わりとそれによる児童の変容

3-3. 他者の関わりがうまくいく背景

「観察」「援助要請」「援助」「ほめ」がうまくいく背景として,他者との関わりが生まれるプロセス,他者との関わりの前提となる人間関係や教室環境に焦点を当てて考察を行った。

3-3-1. 観察が生まれる教室環境

「課題の設定」につながる観察が行われる重要な要素として,①教室の人的環境,②教室の物的環境があげられる。①教室の人的環境とは,周りに同じようにプロジェクトを行っている仲間がたくさんおり,観察の対象となりうる人がたくさんいる環境である。プロジェクトの内容によっては、同じ部屋でやらない場合もあるが,基本的には同じ部屋で複数人がプロジェクトに取り組んでおり,その様子が自然と目に入る環境になっている。②教室の物的環境とは、主に机の配置である。机の配置が島になっており(図4),他の人と距離感が近くなっている。このことから、ほかの人の活動の様子が自然と目に入り、観察がしやすい環境になっていると考える。

以上の観察が生まれる教室環境の関係を図示したものが以下の図5である。

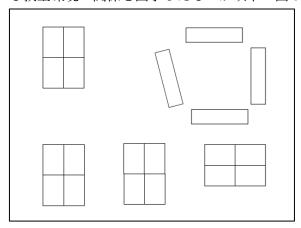


図 4 机の配置

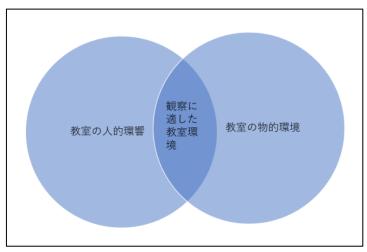


図 5 観察が生まれる仕組み

3-3-2. 援助要請が行われるプロセス

援助要請に関しては、観察の中で何度もスタッフに援助を求める姿が観察できたが、その関わりが行われる前提の人間関係として、信頼関係が構築されていることが必要であると考えられる。普段から児童の話を丁寧に聞くなどし、スタッフなら困り感を受け止めてもらえるといった信頼感が築かれているからこそ、援助要請が行われると考えらえる。Patrick、Anderman、& Ryan (2002)は、面倒見のいい教師は、生徒が援助を必要か聞こうとし、質問し、尋ね、生徒につまずいた課題を理解させ、生徒から怖がられないように援助を行う。生徒たちは、こういったタイプのコミュニケーションを経験して、教師が信じるに足る援助者であるということを学んでいくと述べている。また、Newman(1990)は、教師の支持的な関わりによって、生徒たちは、援助要請の利点がコストを上回ることになる。教師に対して援助を求める低学年の生徒は、教師の全体的で情緒的な特徴(やさしさや親切さ)のために援助を求めるのであると述べている。このことから、普段から児童の話をよく聞いて、気持ちを理解しようとすることで、援助者として信頼関係が築かれ、児童は援助を求めるようになると考えられる。

さらに、Marchand & Skinner (2007)は、小学生を対象とした縦断調査において、教師の自律性支援が多いと感じている児童ほど、援助要請を行いやすいことを報告している。自律性支援 (autonomy support) (Deci & Ryan, 1987)とは、学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自発性を促すことである。例えば、事例番号 32 のケンの事例では、スタッフは「どうしたらいいと思う?」と児童の考えていることを聴いたり、「選択肢のほうがグラフにするのはやりやすそうやね」と児童の考えを後押ししたりする発言がみられる。このことから、スタッフの自律性支援的な関わりが児童の援助要請につながっているとも考えられる。

以上の援助要請が行われるプロセスについて、図示したものが以下の図6である。

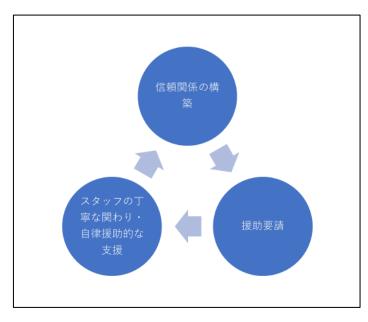


図 6 援助要請が行われるプロセス

3-3-3. 援助がうまくいくプロセス

援助には「提案」「振り返りのサポート」「励まし、不安の除去」などの種類がある。どの場合においても、普段から子どもの様子をよくみて特徴を理解しておくことや、プロジェクトの時間において、どのような活動を行っているのかを把握しておくことが大切であると考える。例えば、事例番号 41 のアキの事例では、ハロウィンに興味を持っているアキの姿をスタッフが把握していたことで、スタッフの提案がアキの探究をさらに深めるものとなっていた。西野 (2020) は、教師が常に子どもたちはどのようなことに興味を持っているのかについて意識して見取り、活動展開を構想し、ファシリテーターとして子ども主体の探究型学習へと導くことが重要であると述べている。このことからも、大人が子どもの興味を把握し、探究活動へ導く重要性が分かる。また、事例番号 47 のチカの事例では、スタッフがチカのプロジェクトの進行具合を把握しており、些細な変化を見逃さなかったため、振り返りのサポートを行うことができ、次への課題の設定につながっていた。さらに、事例番号 51 のユウマの事例では、プロジェクトを始められないユウマの姿にスタッフが気づき、サポートを行ったことで、不安が取り除かれ、プロジェクトを始めることができていた。

このように、プロジェクトの活動の時間だけでなく、普段から子どもの様子を見て、子どもの興味を把握したり、プロジェクトの活動時間においても、それぞれの子どもの活動状況いついて把握したりすることが大切だと考えられる。

以上の援助がうまくいくプロセスについて、図示したものが以下の図7である。

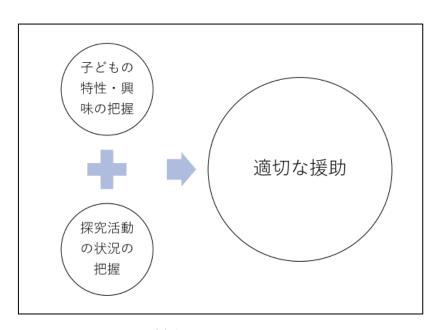


図 7援助がうまくいくプロセス

3-3-4. ほめがうまくいくための前提の人間関係や教室環境

ほめが次への動機づけにつながるポイントとしては、援助要請と同様に、前提の人間関係として信頼関係が築かれている必要があると考える。青木 (2018) は、信頼している教師がほめ手であるとき、ほめられたことが感情にもたらす肯定的な影響が大きくなると述べている。また、中井・庄司 (2009) は、生徒の過去の教師との関わり経験と教師に対する信頼感との関連を検討し、「教師からの受容経験」「教師からの承認経験」「教師との親密な関わり経験」が教師に対する信頼感を高めることを明らかにしている。

事例番号 64 のアヤの事例では、ぬりえが完成した時に、ただ褒めるだけではなく、「こだわりポイントはどこ?」とアヤの気持ちを聞こうとし、「ほんとだ、8すごいね」と受容しているところがみられる。このように、信頼関係を構築していくことでほめの効果が高まることが期待される。

また、ほめは子どもたち同士でもたくさん行われている関わりであるが、子どもたち同士でたくさんのほめが行われるためには、教室環境が重要であると考える。泉・高野・椋田(2021)は、「ほめ」効果の結果として、担任及び筆者の関わりの効果とともに「ほめの連鎖」が起こった可能性が起こったことを示唆している。「ほめの連鎖」は学習に好影響を及ぼし、低学年の間は自尊感情を高め、自己への評価においても効果的であると考えられると述べている。ほめの連鎖とは、例えば、学級内で互いを認め合い称賛し合う(山宮、2013)ことが次々起こることである。箕面こどもの森学園のプロジェクトの活動においても、観察結果にあるように、スタッフのほめの場面はたくさん見受けられ、スタッフのほめの関わりが、児童にも広がっていることが示唆される。

以上のほめがうまれるプロセスを図示したものが、以下の図8である。

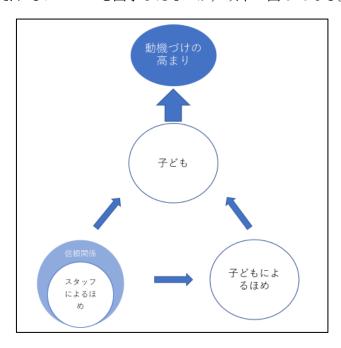


図8 ほめがうまれるプロセス

また、以上の探究活動における他者との関わりとその背景について、1枚の図に包括したものが以下の図9である。

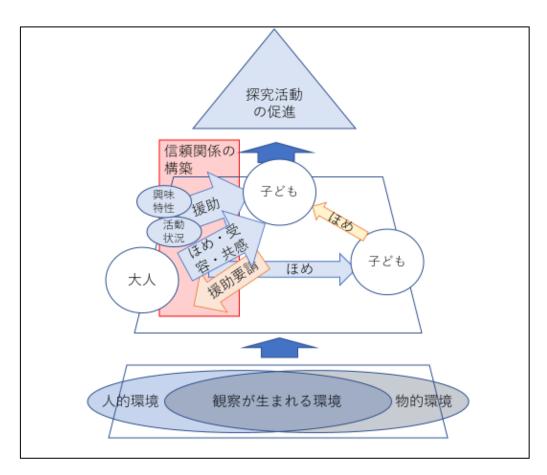


図9 他者との関わりがうまれる背景

4. 総合考察

本研究では、①探究後の段階における他者の存在がどのように探究活動の促進に関わっているのか、②そのような他者との関わりがうまれるプロセスやその前提となる人間関係、について明らかにし、③「自分軸」の「内なる探究」における個々の学びを促進させる適切な教室環境や関わり方を考察することを目的とした。「自分軸」の「内なる探究」において先行研究をもとに、探究の前段階では、励ましや共感が探究活動の促しになっており、探究中の段階には観察によりアイデアを得たり、行き詰まり時に援助を得たりして探究活動を促していることを明らかにした。これらをもとに、探究後の段階においても他者の存在が探

究活動に影響を与えているのではないか、また、これらの他者の関わりが行われるためには、 なにか背景となるプロセスや前提となる人間関係があるのではないかという仮説を立てた。 その結果、本研究においては、以下のことが明らかとなった。

4-1. 探究活動のプロセスにおいて、探究活動の促進に関わる他者との関わりと探究活動における児童への関わり方について

(1)探究前の段階について

探究前の段階においては、期待を込めたほめが児童をポジティブな感情にし、動機づけや探究活動の質の高まりにつながっていた。また、支持や後押し、見通しを立てる声かけが児童の不安を取り除き、探究活動の促進につながっていた。これは、横松(1992)や宮本・加藤(1982)の研究を後押しする結果となっている。この結果から、探究前の段階においては、期待を込めた声かけによって、児童をポジティブな気持ちにすることが大切であると考えられる。

(2) 探究中の段階について

探究中の段階においては、先行研究で得られた「観察」や「示唆・模範を示す」、「児童のペースの把握・受容」のほかに、「ほめ」もまた重要な役割を果たしていることが分かった。ほめの特徴としては、成功体験に対してほめを行うことで、動機づけの維持や探究活動のさらなる高まりにつながることが分かった。また、①援助要請において「示唆・模範を示す」ことで、新たな知識を得て、困難を乗り越えられること、②スタッフからの提案により創造性が高まり、新たな課題設定や作品の複雑化につながること、③スタッフの励ましにより、前向きな感情を持ち、解決方略の決定につながることが分かった。これらの結果から、探究中の段階においては、それぞれの状況に寄り添った声かけを行うことで、児童の探究活動の促進につなげていくことが大切であると考えられる。

(3) 探究後の段階について

先行研究では述べられていなかった探究後の段階においては,「ほめ」や「振り返りのサポート」が探究活動の促進に関わると考えられる。「ほめ」に関しては,児童の頑張りに焦点を当てたほめを行うことで,ポジティブな感情を得るとともに,努力次第で能力を変えられるという失敗に対する適応力を育むことが分かった。「振り返りのサポート」に関しては,失敗について振り返り,自分自身で考えることを促す声かけを行うことで,課題について理解し,課題方略の決定につながることが分かった。これらの結果から,探究後の段階では,頑張りや失敗などそれぞれの成果を受け止める声かけを行い,次の探究活動への気持ちを高めていくことが大切であると考えられる。

(4) 探究活動全体を通した関わり方について

探究活動全体を通して、大人の側が意識しておくことが3つあげられる。

1つ目は、教室環境の整備である。今回の研究において、観察が行われる背景には、周りに同じように探究に取り組む仲間がいるという教室の人的環境と、お互いの活動が目に入

りやすい机の配置などの物的環境が組み合わさっていることが分かった。このようなこと を意識して、探究活動が促進されるよう環境を整えていくことが大切であると考える。

2つ目は、受容や共感、親密な関わりを意識して、児童との信頼関係を築いていくことである。今回の研究において、信頼関係を築くことは、ほめの効果を高めたり、援助要請を促したりすることにつながることが分かった。探究活動以外の場においても、児童との関わりを増やし、丁寧に関わり、関係性を高めていくことが大切であると考える。

3つ目は、探究活動の状況把握である。援助やほめなど、児童の活動の状況を把握していないと、状況にあった声かけをすることができない。そのため、児童それぞれの活動状況を 把握するとともに、児童の特性に合った言葉がけを行っていくことが大切であると考える。

以上の探究のプロセスにおける他者との関わりとその背景について図示したものが以下の図9である。

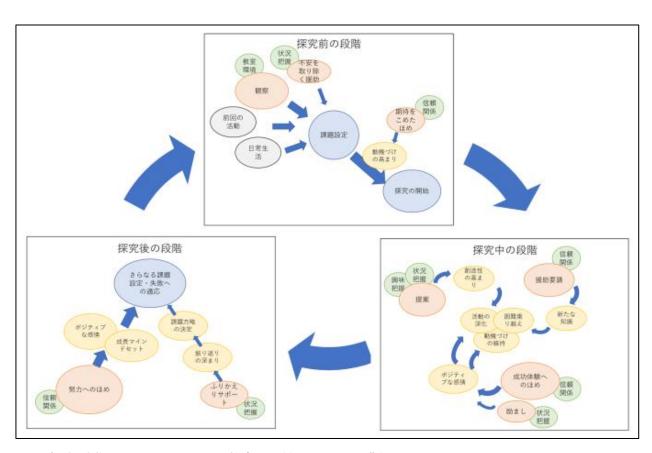


図 9 探究活動のプロセスにおける他者との関わりとその背景

4-2. 小学校低学年における探究活動の進め方についての示唆

今回の研究の目的のひとつに、「自分軸」の「内なる探究」における個々の学びを促進させる適切な教室環境や関わり方を考察することをあげていた。文部科学省(2015)は平成29・30・31 年改訂学習指導要領が目指す姿として、教育課程全体において「習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程の実現」が大切であると述べており、新しい知識や技能を習得したり、それを実際に活用して、問題解決に向けた探究活動を行ったりする中で、資質・能力の三つの柱に示す力が総合的に活用・発揮される場面が設定されることが重要であると述べている。このことから、学校教育において探究活動が重要視されていることが分かる。また、文部科学省(2021)は、探究的な学習において身に付ける力について、この探究課題ならばこの力が育まれるといったような対応関係があるがあるものではなく、学年や学校段階をまたいで、探究の学習の過程繰り返すことで、時間を掛けながら徐々に育成していくものであると述べている。つまり、低学年から経験を積み重ねていくことが、中学年以降の探究に影響するため、低学年における探究活動は大切であると考えられる。

そこで、公立学校における低学年児童の探究活動の進め方について考察した。その結果、 3つの示唆が得られた。

1つ目は、学習の題材に関して、興味を持たせる工夫である。今回の研究において、低学年児童は様々なことに興味を持ちやすく、観察等により自分の興味関心を広げ、質の高い探究活動を行っていることが分かった。集団で行われる生活科において、一人ひとりの関心に応じて授業を行うことは少し難しい。しかし、一人ひとりの興味関心に応じて、違った角度から題材に興味関心を持たせることはできると考えられる。例えば、魚つりのおもちゃ作りであれば、工作が好きという観点から入る児童もいれば、魚釣りが好きという観点から入る児童もいる。題材に関して児童が興味を持てるように、児童の興味を把握し、教室の掲示物等を工夫していくことが大切であると示唆される。また、児童同士の興味関心ついて、交流する機会を設けることも大切であると示唆される。

2つ目は、場面に応じた声かけを意識することである。今回の研究において、場面に適したほめ方や声かけがあることが分かった。探究の場面に応じてほめ方や声のかけ方を変えたり、失敗した時にはほめようとするのではなく、どうすれば解決できるのか考えられる声かけを行ったりすることを意識することが大切であると示唆される。

3つ目は、児童との丁寧な関わりを意識し、関係性を高めることである。今回の研究において、児童との信頼関係を築くことは、ほめ等の効果を高めることが分かった。また、探究活動内の関わりも関係性の高まりに関わることが分かった。公立小学校でも、休み時間等に児童と遊んで関係性を高めていくということはよくあるが、休み時間だけでなく、授業中の関わりも大切であると考えられる。授業内において、児童の成果を受け止める声かけや、一人ひとりと話す時間を作ること、児童の感想等に丁寧なコメントをつけることなど、授業内における児童との親密な関わりを増やしていくことが大切であると示唆される。

4-3. 本研究における課題

今回の研究では、週に1回の観察のため、子どもの探究のプロセスにおいてすべてを観察できたわけではなく、部分的にしか観察できていないものもある。また、フィールドノートによる記録のため、正確性に欠ける部分もある。さらに、今回の研究において明らかにした探究活動のプロセスごとの他者との関わりは、総合的な結果であり、個人のプロセスは人によって違いがあると考えられる。今回の研究では、データ量も少なく、そこまで踏み込むことができなかった。そのため、今後はそうした個人内プロセスにも目を向けていくことで、それぞれの子どもに合った関わり方について考察していく必要があると考える。

引用文献

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 1024-1037.
- Dweck, C. S., & Kamins, M. L. (1999). Person versus process praise and criticism: Implication for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, **35**, 835-847.
- Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., Gripshover, S. J., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental Psychology*, **54(3)**, 397-409.
- J.W. Atkinson. (1964). *An Introduction to Motivation, D.* Van Nostrand Company, Inc, pp. 246-247.
- Lilian G. Katz & Sylvia C. Chard. (2000). *Engaging children's minds: The Project Approach, Second Edition*. Ablex Publishing Corporation p. 41.
- Marchand, G. & Skinner, E.A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, **99**, 65-82.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **75(1)**, 33-52.
- Newman, R.S. (1990). Children's help -seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 71-80.
- Patrick, H., Anderman, L., & Ryan, A. M. (2002). Social Motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 85-108.
- Reeve, J., Ryan, R., & Deci, E. L. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 223-224.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, **35**, 101–111.
- Schunk, D. H. and Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 313-322.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: _theoretical perspectives. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 125-151.
- 青木尚子(2018). 児童と教師のほめに対する認識―生じる感情・動機づけ・教師がほめる 理由の比較― 藤女子大学人間生活学部紀要 **55**, 71-84.

- 青木直子(2016). フィードバック以前の文脈がフィードバック後の動機づけに与える影響 藤女子大学大門生活学部紀要 53,71-84.
- 安達紀子・上野三千代・河野久美子・芳賀明子 (2000). 教師の言葉かけと児童の感じ方の 関連 II: 児童の学校適応勘とうれしいと感じる教師の言葉かけの相関関係 日本教育 心理学会 42,61.
- 泉真由子・高野陽介・椋田美穂 (2021). 小学校低学年における継続した「ほめ」がもたらす効果 教育デザイン研究 **12**,172-181.
- 岡本 尚也(東京学芸大学附属高等学校 第 3 回授業実践研究会「探究活動」2019 年 7 月 13 日)
- 後藤郁子 (2015). 子どもの探究学習支援の可能性: ノットワーキングを通して 日本教育 学会大曾研究発表要項 **74**, 368-369.
- 坂本明美 (2017). フランス・ヴァンスの「フレネ学校」における教育実践に関する一考察 一教育の継承に着目して一 山形大学 教職・教育実践研究 **12**, 45-58.
- 坂元美緒 (2020). 探究的な学習における初等教育理科の役割とは何か 研究部紀要 1,12-13.
- 佐野純・辻正矩・藤田美保・守安あゆみ (2019). みんなで創るミライの学校: 21 世紀の 学びのカタチ 築地書館 p. 23.
- 杉本信・森司郎 (2022). 保育者のほめ言葉が幼児の運動に対する内発的動機づけに影響するプロセス 帝京科学大学教育・教職研究 **7(2)**, 73-83.
- 高崎文子 (2000). 「達成場で幼児が受けるフィードバックと達成行動との関連」. 『ヒューマン サイエンスリサーチ』. **9**, 71-82.
- 高崎文子 (2013). ほめの効果研究モデルついての一考察 熊本大学教育学部紀要 **62**, 129-135.
- 武居菜生・吉井勘人(2020)小学生の情動調整の発達:自己調整と相互調整の観点から 教育実践学研究 25,253-264.
- 武田信吾 (2017). 幼児はいかに造形活動中に他者を見ているのか 大学美術教育学会 **49**, 217-224.
- 奈須正裕 (2022). 個別最適な学びの足場を組む。 教育開発研究所
- 西康隆・庭瀬敬右 (2003). 小学生の創造的態度についての研究 理科教育学研究 **44**, 21-28.
- 認定 NPO 法人コクレオの森(2022).
 - 箕面こどもの森学園の理念と目標|認定 NPO 法人コクレオの森(大阪府箕面市) (cokreono-mori.com) (閲覧日 2022 年 11 月 3 日).
- 日本イエナプラン教育協会 (2022).
 - オランダ・イエナプラン教育の特徴 | 日本イエナプラン教育協会 (japanjenaplan.org) (閲覧日 2022 年 11 月 3 日).

- 福崎淳子 (2004). 幼児の「みてて」発話における自他関係を繋ぐ機能 日本教育心理学会 発表論文集 **46 (0)**, 24.
- フレネ教育研究会 (2022). セレスタン・フレネについて freinet-japan ページ! (閲覧日 2023年1月6日).
- 宮本美沙子・加藤千佐子 (1982). やる気を育てる 有斐閣, pp. 10-11.
- 文部科学省 (2015). 新しい学習指導要領が目指す姿 2. 新しい学習指導要領等が目指す 姿: 文部科学省 (mext.go.jp) (閲覧日 2023 年 1 月 28 日)
- 文部科学省(2021). 今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20210729-mxt_kouhou02_1.pdf (閲 覧日 2023 年 1 月 29 日)
- 横松友義 (1992). 幼児の能動的探究姿勢の育成 教育方法学研究 18,143-150.
- リヒテルズ直子(2019). 今こそ日本の学校に! イエナプラン実践ガイドブック 教育開発 研究所 p. 11.

謝辞

本研究にご協力くださった箕面こどもの森学園のスタッフの方々, ならびに小学部低学年の子どもたちに心より御礼申し上げます。また, 研究にあたり丁寧にご指導してくださった芦田先生, ならびに同研究室のメンバーに心より感謝申し上げます。

改めて、本研究にご協力いただいた皆様、本当にありがとうございました。