

子どもが確かな学力を育み培う授業の一つの在り方

2023. 11. 26 小林靖能

1. はじめに

本論では確かな学力について次のように捉えての内容です。

一つは、確かな学力の3要素のうち、3つめの「学びに向かう力・人間性等の涵養」を非認知能力と捉える、そして他の2つの要素「知識・技能」と「思考力等」の形成に向けて土台になるとともに、相伴って子どもが育み培う資質・能力と考えての内容です。

二つめは、子どもは誰からも大切にの心で接してもらえることで進んで学び、そして学びに向かう力・意欲の能力を育み培うことができると考えての内容です。

三つめは、非認知能力といわれている資質・能力を人・子どもが育み培う原型が母親、父親、養育者と赤ちゃんの人間関係にあり、人と人とが信頼関係を築く一つの典型的な在り方を示していると考えての内容です。

そんな3つの捉えから、確かな学力を子どもが自ら育み培う授業の一つの在り方を示す考え方です。

2. 子どもが育み培う能力

子どもが育み培う能力は、人・人間として「生きる力」である。その「生きる力」は「確かな学力」（非認知能力+認知能力）の3つの要素である。

ア 人・人間として「生きる力」とは

人・人間として「生きる力」とは、他者の誰をも人・人間として尊重できる生き方である。尊重する対象の人・人間に境目はなく、誰をも尊重する生き方であり、その中核の資質・能力は自立・自律である。

イ 尊重する生き方とは

尊重する生き方とは、他者の誰をも生命、自由及び幸せを求める権利を道徳性にそぐわない限り、重んじ支えることである。

ウ 「生きる力」

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（P23）

「複雑で予測困難な時代の中でも、児童一人一人が、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手となることができるよう、教育を通してそのために必要な力を育んでいくことを重視している。」

エ 自立・自律

自立・自律と構成する資質・能力を次のように考える。

i 自立

自分で考え判断し、個々の子の学びを受け止め大切にの心で接するとともに、誰もの学びを促し支え、共に学び合い成長し合うみんなの中の自分であることを自覚し、自他の学ぶことへの責任を努めようと生活すること。

ii 自立を構成する主要要素

i) 自分で考え判断し、言動で表現すること。

ii) 他者の誰とも成長をし合う学びへの促し支えを自分事のようにできること。

- iii) 自分の果たすべき責任を自覚し、責任を果たすことに努めること。
- iv) 上記3つの資質・能力を向上させる生活に努めること。

iii 自律

自律は、自他を一人の人間として尊重し大切に関わろうと、自他の生命の尊重、自由、幸せを求める、及び学ぶ権利を道徳性にそぐわない限り保障する律する心の判断基準を設けて自ら律する生活をする事。

iv 自律を構成する主な要素

- i) 自分で考え判断し、他者の心情を配慮した言動を取る事。
- ii) 他者を認め成長を促し支え、成長できるできた喜びを共に分かち合える事。
- iii) 他者の考えや言動を認め受け止める中で、他者を貶める侮るなどの言動に対しては、受けた友の心情を配慮し、言葉を発した友に、相手に謝るべきである等、人を大切に接することの在り方を示す言動をとることができる事。
- iv) 他者の生活及び学びへの不安等に進んで話し相手になれる事。
- v) 上記4つの資質・能力を向上させる生活に努める事。

3. 子どもが育み培う確かな学力の3つめの要素

確かな学力は、子どもの頭（と心）の中で、3つの要素が絡み合って育まれると捉えているが、それでも以下のような見方をすれば子ども本人が確かな学力を育み培うことに資するきっかけになると願っての内容である。

(1) 確かな学力

「生きる力」をより具体化し、義務教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として、次のような三つの柱で示されている（小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編 P3）。

- ア 「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- イ 「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ウ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

（そして確かな学力の三つの柱は、各教科等の目標及び内容に整理して示していると述べてある。）（本資料では三つの柱を3つの要素として使用。）

(2) 「学びに向かう力・人間性等」について

確かな学力の3つめの要素として示されている「学びに向かう力・人間性等」についての「学びに向かう力」と「人間性等」の資質・能力は、何れも**非認知能力**であると捉える。その考えは次の通りである。

- ア 学びに向かう力、人間性と2つのどちらの能力も情意、態度的であり、他者との関わりを通して本人が自ら育み培う能力であると考えからである。
- イ 学びに向かう力、人間性はともに、確かな学力の他の2要素である「知識・技能」と「思考力等」の資質・能力を育み培う土台となる能力になると捉えるから。

それは、向かう力、人間性の能力は学びの当事者本人の有する知識・技能等を本人が活用し、根拠に基づき論理的に思考を重ねる学びに取り組み、進め、当事者自らが新しい知識・技能を学び取る過程を経て、2要素の資質・能力を育み培うことへと結びつける働きをする能力と考えるからである。

「学びに向かう力・人間性等」も、「意欲・他者と協働して等」と捉えると子ども達が育み培う「確かな学力」の学力の**1要素**であると考えることができる。

(3) 非認知能力

非認知能力を次のように捉えている。

偏差値のように数値で測定することができず、定義や測定しづらい能力である、といわれているしそのように捉えている。

そのような能力であるが、その能力が生まれ身に付けている人は、偏差値が高くなるとか、ということではない。しかし、**人・人間として生きること**に幸せを感じつつ、**生涯にわたって生活している人が多いようである。**

また、次のような要素があることも指摘されている。

非認知能力は、物事に意欲的に取り組む、失敗しても再びチャレンジする、みんなと協働して物事や学びに取り組む目標を達成する、手洗いの順番を他の人に譲ることを当然のように行える等々で、認知能力の土台になる能力といわれている。

(4) 非認知能力の要素と育み培う要因

① 非認知能力の要素

非認知能力と指摘されている能力は上記(3)のような事柄であり、「学びに向かう力・人間性等」からも個人に関わる能力と社会性に関わる能力があると捉える。

意欲的である、興味・関心を示す、自制できる、やり抜くことができる・がんばれる、想像することができる、同じ目的に向かって協力し合える、ルールを守る、他者の気持ちを分かろうとする等々で、人・子どもはいつどこで育み培うのだろう。

このような能力を身に付ければ、自立・自律の資質・能力の育み培いに結びつく。

② 非認知能力を育み培う要因

ア 人・子どもが非認知能力を育み培う原点

i 育み培う原点は母親、父親、養育者と赤ちゃんの人間関係

定義や測定が難しい非認知能力といわれている能力をいつどこで人・子どもは育み培うのであろうか。無茶な考えであるが、これまでの体験から人・子どもはいつでもどこでも育み培うことができる、と捉えている。

その育み培う原点は、**母親、父親、養育者と赤ちゃんとの間の存在を認め合える人間関係にある**と考える。

これ以降は、母親と表現する。

ii 母親の大切にの接し方から信頼、安心、自己肯定、辛抱強さ等々の能力を育み培う

i) 母親が大切な赤ちゃんに対する接し方

根本には、母親の赤ちゃんへの**愛に満ちた大切にの心・気持ちで接する言動**にあると考える。そこには、母親の無償の愛情があり、**大切な赤ちゃんへの献身的に関わろうとする母親の心を込めた言動**による母と子の心の交流がある。そのような母親にとって大切な赤ちゃんへの関わり方は、赤ちゃんがお腹をすかせて泣く、熱を出してむずかるなどにおいても母親は赤ちゃんが泣き止むまで気持ちをいろいろ考え想像して接してくれる。

赤ちゃんは母親が自分の諸々の欲求に応え、愛情ある言葉かけや行動等から、母親に自分の気持ちを汲み取ってもらえる一つ一つの体験の積み重ねがそこにある。

ii) 赤ちゃんは大切にされているから自分を肯定できる心等を自ら育み培う

赤ちゃんは大切にされている、泣けば来てくれる体験から、自分の存在が認められていることを体感すると考えられる。そして、そんな体験の積み重ねによって、自分で自分の心に母親への信頼、安心、自分を肯定、辛抱強さ等々の能力を育てていると考えられる。

iii 赤ちゃんの積み重ねる体験とその体験を支える母親の行動

赤ちゃんが育み培う能力の考えと考え方は、授業における子ども個々（赤ちゃん）と授業者・子ども（母親）の立場になるから、上記 ii の繰り返しになるが「赤ちゃん」からと「母親」から再度述べる。

i) 赤ちゃん

赤ちゃんは母親からいつでもいつでも大切にされる**体験**から、母親への信頼、安心、の気持ち、感情・感性が芽生え育まれ培われていくと考えられる。

さらに赤ちゃんには、他者を大切に作る心、自分を肯定する気持ち、粘り強く取り組む心、辛抱強さ等をも育み培うと考えられる。

ii) 母親

母親にとって赤ちゃんはこの世に掛け替えのない大切な存在。自然に赤ちゃんの要望に応える行動をとることができる。赤ちゃんの泣き声に応じて聞き分け、要望を充たす愛に満ちた行動をとる。

iii) 赤ちゃんと母親と非認知能力

赤ちゃんと母親の関係から、赤ちゃんが（子ども）が非認知能力を育む（認知能力も同じと考える）関わり方は、相手を大切にすること。愛に満ちたその大切に接する接し方を繰り返し行っていること。その対応から赤ちゃん（子ども）が母親（授業者・子ども）を信頼し、安心できる気持ちを持つ心の有り様、感情を育み培う（認知能力、新たな知識を形成、みんなで学び取る学びに）。

イ 人・子どもが非認知能力を育み培う関わり方の源泉

非認知能力を子どもの誰もが育める接し方が重要と考えるので再度述べる。

i 母親にとって赤ちゃんはほかのもので代えられない大切な存在

上記アから母親の赤ちゃんへの接し方は、母親は直観的に赤ちゃんの泣き声から大変さを瞬時に感じ取り、赤ちゃんを**大切にの気持ち**で赤ちゃんの気持ちに応え、接している。母親は、赤ちゃんが健やかに育つての願い以外は無私の心で接している。

この母親と赤ちゃんの関係は、人・子どもが他の人から**大切に接してもらえ**る言動等の体験が積み重ねられる人間関係を築き続ければ、人・子ども自身の中に他の人を信頼し、進んでいろんな事に取り組もうとする**意欲**などの能力を育むと考えられる。

すなわち、赤ちゃんと同じように、自分から母親を呼ぼうと進んで大きな声で泣くなどの行動と、同様の行動を人・子どももとることができる考える。

ii 人・子どもが自ら非認知能力を育み培う関わり方の源泉

上記 i のように赤ちゃんがそのような行動をとる要因は、母親の自分（赤ちゃん）への接し方から自分は母親にとって大切な存在なのだという気持ちを体感し、受け止めることができていくのだろう。したがって赤ちゃんには、母親に対する**信頼・安心感**が醸成されていくと考えられる。このように、母親の**大切にの心と接し方**が赤ちゃんの心に

伝わり赤ちゃんが自ら非認知能力を育み育てていると考えられる。

すなわち、人・子どもの誰もが**非認知能力を育み培うことに結びつく関わり方の源泉は、他者が人・子どもと接する言動に、大切な存在の気持ちで接しているかになる。**

したがって非認知能力は、子ども大人の誰もがいつでもどこでも本人が育み育てる。本人が、周囲の人的な環境が信頼でき安心して物事に取り組める人間関係であれば。

ウ 人・子どもが非認知能力を育み培う関わり方

i 非認知能力は人・子どもが自然と育み身に付けるものではない

上記ア、イのように、人・子どもが非認知能力を育み培う源泉は、人との関わり方にあると考えると、何もしなければ、人・子どもに非認知能力を育むことは難しいことを示している。母親と赤ちゃんの人間関係を基本に据えるが、教員と子どもや子どもと子ども、及び大人と大人との関わり方においても、誰もが誰からも大切にされている感情を抱ける関係を意図的に構築することが欠かせない。

ii 周りに居る人・子どもの誰もが支援者である

同時に上記ア、イは人・子どもに非認知能力を育み培うのは、本人であり、母親は支援者の存在である。しかし、そのような支援者の存在がなければ赤ちゃんが非認知能力を育むことが困難であることも示している。学校では、子ども、教職員、保護者、地域の方々との関わり方を、次のような人間関係の在り方を目指すべきであろう。

人・子ども年齢に関係なく、誰もが誰にも大切な存在ですよの心・気持ちで接する学校、家庭、地域社会にすることである。

iii 「大切にされている」の体験は他者に伝わり繋がる

人・子どもは、他者から大切にされて大切にされる意味を体感する。優しくされて優しさの意味が体感できる。

子どもの誰もが、他の人・子どもから大切にされる優しくされる体験を与えられれば、そのときの喜び嬉しさは忘れ得ぬことになるだろう。その喜び嬉しさがバネになって他の友達に優しい心で大切に接することができる。非認知能力が育まれてのことであろうが、人は人から学び、学んだことを伝え繋げることができる。

そんな人・子どもが、人・子どもを大切に接し方の生活を学級、学年、学校で普通に交流できる場にする。そして保護者に、地域に広げていければ、子どもが自ら非認知能力を育み培う環境の中で生活することとなる。

エ 大切に接することと道徳性

当然のことであるが人と人との関わる中では、道徳性に即しての関わり方をもう一つの柱にしなければならない。その柱は、道徳性から踏み外した言動に対して、踏み外している根拠とその言動によって、相手の人間性を否定していること、大切にしていないことを当事者とみんなに即座に理解・得心できるよう対応することである。

冷静で言葉による指導であるが、他の人を大切にできないことへの非道徳性の言動について毅然として向き合うこと。ただし、言動の当事者が追い詰められるような状況にならないよう必ず配慮すべきである。

子ども同士で協議することもあり得る。当事者の子どもへの指摘し合う話し合いではなく、道徳性にそぐわない言動について、「人間性を肯定できる、あるいは否定することになる」などの観点からの考えを交流させることも考えられる。

(5) 授業中の非認知能力の育み培い

「授業中の非認知能力の育み培い」としたが、授業は子ども個々が自らの非認知能力を抛り所に、進んで「分かる できる」の新たな知識をみんなとともに、学び取る活動である。そこで、学びの場で子どもの誰もが誰からも大切に関わってもらえる体験のできる環境であることが、子どもの誰もが誰からも人との関わり方を学び育むことができる。大切に関わってもらえる体験の中に、「分からない」などと発言したくてもできない子どもが居ることも考え想像することも大事にしたいことである。

① 学びの場が子どもの誰にとっても**安心して学びができる環境**であること

子どもの誰もが次のような**心的な状態**で学びに取り組めるとき、当たり前のことであろうが**自分から進んで学びに取り組む**。

子どもの誰もが**安心して学びに取り組めること**。

安心しての**安心**とは、子どもの誰もが誰にも何ら気兼ねせずに「自分の考えを進んで持つこと」「自分の考えが間違っているかもしれないが発表すること」「分からないことをみんなに質問できること」等、自分が考える学びに取り組むことのできることである。子どもは、自分が他者から大切にされていることと安心して学びに取り組むことを同根的に捉えているであろう。「大切」と「安心」は切り離せない感情である。

例えば、間違った考えが出てきてもみんなが馬鹿にしない、笑わない。むしろ、間違いであろうと頑張って自分の考えを持った**そのがんばり**を、みんなで認め励ます。さらに学びへの促しの言葉が当たり前に行き来する学びの場にするのが、当事者だけでなく学びの場に居る全ての子どもに安心の気持ちを醸成できる。

したがって、そんな学びを体験する子ども達は、誰もが**学びに粘り強く挑戦し、日々の学習にも自分から立ち向かう非認知能力**を育み培うことに結びつくと考える。

② 学びの場が誰にとっても**友達の学ぶことを大切にし合える環境**であること

知識を成り立たせる論理は、妥協せずにみんな考え追求し合うが、上記①のように、友達の誰もが誰にも一人一人の子の学びを大切の心・気持ちで関わるのが、一人一人の子どもが自分で非認知能力を育み培う。

その人的環境の築き続けることは決して難しいことではない。

教員・授業者が子ども達のモデルとなる言動で子どもと接することである。**授業者が子どもに対して境目をつくらず、子どもは誰もが必ず成長できる見方、心・気持ちで関わる**ことである。子どもの誰もが先生は自分を大切にしてくれる接してくれる、の体験を味わわせることだから。難しくない。できることである。

③ 子どもの学びは、非認知能力と目指す資質・能力を共に育み培う

i **赤ちゃんの泣く行動と子どもの学びは同じ**

子どもは新たな知識・技能等をみんなで獲得する学びでは、子ども個々が主体的に学ばなければ獲得する学びにならない。母親と赤ちゃんの関係と同じと考える。

母親と赤ちゃんの関係のように、赤ちゃんはお腹がすいたら「泣きなさい」と母親に教えられていない。赤ちゃんは空腹になれば自分から大きな声で泣き出す。赤ちゃんが主体性を発揮して泣き、母親を呼ぶのである。

ii **子ども個々が主体性を発揮して学ぶ授業**

授業においても子ども一人一人が主体的に学ぶ授業を組織することは、子ども個々が

学びへの意欲をかき立て、既習の知識・技能及び思考力等を子どもが自ら活用し、子ども達が新しい知識・技能をみんなで獲得する学びにすることである。そしてその学びの過程で学びに向かう力と目指す資質・能力を育み培える実践にすることである。つまり、学び手である子ども個々が主役になっている授業を実現できるかは、いかなる学習形態になろうと子ども個々が、赤ちゃんと同様に主体性を発揮し主体的に学んでいるかである。

求める授業は、子どもが学びへの意欲と既習の知識・技能、及び思考力等を一体化させ、授業の全過程において**子ども個々が考える活動に取り組み**、みんなで新たな知識・技能を学び取ろうとする。子どもの学ぶ姿を具現化できることである。

iii 子ども個々の主体性の発揮が主体的に学ぶ授業に

子ども個々の学ぼうとする意欲と既習の知識・技能、思考力等は、子ども個々が主体性を発揮して主体的に学ぶ活動の実現に結びつける拠り所となる能力である。

学ぶ意欲は、子ども個々が学ぼうと自らの意志で判断し粘り強く学びに取り組むとともに、みんなと力を合わせて問題等の解決に当たる資質・能力である。子ども個々が有している既習の知識・技能等や考える力等は、言葉通り子どもが進んで学び続ける拠り所になる能力である（授業実施前に子どもの既習知識等を把握する）。

すなわち、子どもは自らの意志で学ぼうと主体性を発揮し、既習の知識・技能や考える力等を一体化させつつ、考える等の活動に取り組む。そして、新しい知識・技能を自ら手にする学びをみんなとともに実現することになる、と考えている。

〈注1〉 主体的と主体性の用語の捉え（どちらも「大辞林」を踏まえた使用）

主体的：自分の意志・判断によって行動するさま。

主体性：自分の意志・判断によって、自ら責任をもって行動する態度や性質。

どちらもほぼ同義的に捉えて扱っている。「主体的」でも自分の言動に責任を取ることを踏まえての使用である。

4. 子どもが育み培い身に付ける確かな学力

子どもの誰もが育み培い身に付ける資質・能力は、人・人間として「生きる力」である。その「生きる力」を具体化し、学校教育全体を通して育成を目指す資質・能力を「確かな学力」として3つの要素で示され、子ども一人一人に育み培い身に付けることが求められている。したがって、子どもの誰もが示されている確かな学力の3要素の資質・能力を育み培うことが、「生きる力」を育み培うことになると考える。

(1) 確かな学力

「確かな学力、豊かな心、健やかな体」の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、……。」小学校学習指導要領(平成29年告示 解説総則編)(P34)に示されている。

ア 知識・技能が習得されるようにすること。

イ 思考力、判断力、表現力等を育成すること。

ウ 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

(2) 子ども個々が確かな学力の資質・能力を育み培える授業

子ども一人一人がみんなと確かな学力の3つの資質・能力を育むことができる授業は、子ども個々とみんなの誰もが主役になるとともに、みんなが力を合わせて新たな知識・

技能を学び取る学習活動を学習過程に位置づけることと考える。

① 子ども個々とみんなが主役になる学ぶ授業、学ぶ主体者になる授業

子ども個々とみんなが主役になる学ぶ授業、学ぶ主体者になる授業を40年来求めている。

ア 子どもから学び教えられた誰もが学ぶ主体者となる授業

子どもから学び教えられた求める授業は、誰もが主体性を発揮し主体敵に取り組む学びであった。その学びは、小学生・中学生・大学生と年齢の違いがあっても、誰もが主役として提示された学習課題を追求する学びに集中する授業であった。

その授業は、誰もが解決しようとする対象となる提示される学習課題があること。学ぶことへの経験の違いがあっても、誰もが学びの主役になって学習課題を主体的に追求する一人一人の進んで考える子ども・学び手の姿であった。

イ 子どもから学び教えられた学び手が主体的に学びに取り組む授業の要件

子どもから学び教えられた学習者が主体的に学びに取り組み、子どもの誰もが学びの主役であり主体的な学び手になる授業の要件は次の通りである（学びの主役は、お腹をすかせたときに泣く赤ちゃんと考える）。

i 子ども誰に対しても解決すべき学習課題が示され、学び手の誰もが解決すべき方向を捉えることができること。

ii 知識は本人が見つげ出すもの、その知識の基を自力で手にすることができること

子ども個々が学習課題の解決に向けて自分で考え、自分で課題解決し考えた事柄（新しい知識・技能の基）を持つことができること。

iii 解決してきた事柄をみんなで論理を聴き合い質し合い後に複数のまとめ（新しい知識・技能）を行うこと

みんなの考える力を結集して誰もが考えてきた課題解決の事柄を踏まえて複数のまとめ（新しい知識・技能）を行うこと。そのまとめから、課題解決の考え、考え方への視野を広げることができること。そして、その活動の中でみんなで誰もの考えてきた事柄、及び考えてきた**がんばり**、「分からない」などの問いかけた**分かろうとした意欲**等々を受け止め、誰もが誰もの学ぶことを尊重し合える学びの場であること。

iv 本時のねらいを学び取ることができること

みんなで複数にまとめた事柄（新しい知識・技能）を踏み台に、新たな知識・技能が既習の知識・技能と一つと捉える見方ができることを求め考え、本時のねらいを学び取ること。

v 振り返る活動に取り組むこと

新しい知識・技能と既習の知識・技能を一つにまとめることができた見方・考え方を言葉で表記し、自分の認知の状態を捉えることができること。

i～vまでの要件は、子どもから学び教えられた要件である。

vは新しい知識・技能が1つにまとめられないかなどの共通する考え、仲間分けなどの活動を通して各事柄に共通する事項、すなわち既習事項と結びつく知識・技能を見出す活動・本時のねらいを学び取る活動から学んできている。

子どもからは、i～vまでの各学習活動を順次位置づける学習過程を組織することができれば、誰もが主役になり主体的に学ぶ授業になることを教えられる。

〈注〉 主役の用語について

子どもが主役とは、学びの場に居る一人一人の子どもが新しい知識・技能を学び取る活動への参画者、という意味で用いている。

② 子どもの個々とみんなが学びの主体者となる活動について

上記①で子ども個々とみんなが学びの主役となり、学習活動に主体的に取り組む学び手になる要件を5つ示している。その5つとも学習活動である。その5つの学習活動で学び手が主体的に取り組む活動が何かになる。

そこで要件としてあげた5つの活動のねらいと各活動の内容、及び支援・手だてを述べる。

ア 学習課題を把握する活動

i ねらい

子ども個々が学習課題を把握すること。

これからの学びの方向を捉え、解決すべきことは何かを理解すること。

ii 活動

提示された学習課題から、子ども個々が自分がこれから解決すべきことを捉え、それをどのように解決すべきかの方向性を理解する活動。

iii 支援・手だて

i) 課題を提示し、子どもが常に意識できるようvの活動が終わるまで掲示する。

ii) 子どもの誰にも課題を捉えさせるために、授業者が1回音読みし、続いてみんなで2回音読みさせ、分からないことがあれば授業者、あるいは友達に質問相談するよう促すこと。

iii) 子どもへの個別支援を進めるために、子ども個々の日々の授業における学ぶ様子を生かすとともに、子どもの学ぶ意欲をかき立てる言動で支援すること。

イ 子ども個々が学習課題を自力で解決する活動

i ねらい

i) 子ども本人が学びを主体的（考える）に転化するきっかけにすること。

ii) 子ども個々が、新しい知識・技能を獲得する基になる学習課題を自力で考え解決した事柄を持つことのできる学びに取り組めること。

ii 活動

子ども個々が既存の知識・技能を活用し学習課題解決に向けて考え、自力で解決した事柄を言葉・図等に表現し課題解決した自分の考えを持つ活動。

iii 支援・手だて

i) 課題解決の方向が定まらない、試行錯誤して判断することに躊躇している子どもには、授業者や友達に積極的に質問するよう声かけをすること。

ii) 課題解決できた事柄を見直す、及び他者に伝えることができるよう、ノートなどに言葉・図等で表現させること。

iii) 子ども誰もが考えた事柄を持つ・持つことのできない子が一人も居ないように、本人が自主性を発揮して取り組みのできる関わり方で個別の支援を進めること。

ウ みんなで聴き合い論理を質し合い課題解決の考えをまとめ視野を広げる活動

i ねらい

みんなと学び合う活動では次のような3つのねらいがある。

- i) 子ども個々の課題解決の考えをみんなで聴き合い論理を質し合い、解決の在り方のまとめ(新しい知識・技能)を通して論理の視野を広げる学びに取り組めること。
- ii) 子どもの誰もがみんなの中にもれずに考え続ける学びに取り組めること。
- iii) 子どもの誰もが誰もの考え解決の在り方を受け止め、さらに求めてきたがんばりや分かろうとする意欲を認め、学びを互いに促し支える学び合いに取り組めること。

ii 活動

みんなと学び合う活動では次のような考える活動を促すことになる。

- i) 子ども個々の課題解決の考えを発表・聴きあい、発表された事柄と同じ考えのところに挙手などでみんなの誰もがどの考えであるかを示す考える活動。
- ii) みんなの解決への発想や考えを聴き合う中で、最も感動したことを1つ選び、その理由もノートに記述し、本活動終了後に2人での交流発表を行うことに向けての考えることを促し続ける活動。
- iii) 論理の是非を考え質し合い聴き合う中で、「分からない」等の問いかけがあれば質問者の気持ちを考え想像し、「分かった ありがとう」の声があるまでみんなで説明を続け合うなど、誰もが分かることをみんなで尊重し合うことのできる活動。
すなわち、論理の筋を通す活動の中で、誰もが互いに道徳性を磨き合える、他者を尊重し合える活動。
- iv) 論理の質し合い聴き合い後、みんなで論理を是とし納得し合い、課題解決の考え、考え方を複数まとめる(新しい知識・技能)学びに取り組む活動。
- v) ii) の感動した考え等とその理由を考えノートに記述し、2人で交流する活動。

iii 支援・手だて

- i) 発表を促し、発表の事柄を目でも確かめることができるよう、用紙に記述し番号を付けて掲示すること。
- ii) 子どもの誰もがみんなの中にもれずに考える活動を続けることができるように次のような手立てを講じる。
 - a 誰もが考え解決してきた事柄をみんなに知らせること及び自分の考えと他の子の考えを比べさせるために、発表された事柄と同じ・ほぼ同じ事柄に挙手させ、学級全員の事柄を誰もが知る学びにすること。
 - b 誰にも考える活動を続けさせるために、みんなの発表の事柄や考え意見等の中で、本人が成る程と感銘・感動できた事項を1つ選び、選んだ理由と併せてノートに記述し、本活動終了後に隣の子と交流し合う課題を示すこと。
- iii) 誰もが安心して「分からないから説明して」などとみんなに問いかける声がある学びにするために、次のような支援・手立てを講じる。
 - a 論理を質し合う意見考えの交流の中で、「分からない」から再度説明を、などと子どもに依頼するモデルを授業者が意図的に行い、「分からない」の声を上げやすい学びの場にする。
 - b 「分からない」の声があれば、該当の子の気持ちをみんなで考え想像し、「分かる」説明をみんなで交互に当たり前に行えるよう、日頃から人への尊重する在り方を学び続ける学級にすること。

c 子どもに「分かる」喜びを体験させるために、子ども本人が自力で課題解決できるような支援を進める。また、「分からない 説明して」などと問いかけをしたその時間・時間後に根気強く学んだことや意志の強さなどの学ぶ姿勢を賞賛すること。

iv) 子どもの誰もが新しい知識・技能を見出す論理の質し合う活動に参画するために、次のような支援・手立てを講じる。

a 論理の質し合いと人間性を育む対話的活動を進めるために、学びに向けたひたむきさを感じ取れる声・言葉を傾聴し、その子の心・気持ちを考え想像し受け止め、理解して誰もの学びが成立する場にする。

b 論理の是非の考えや意見の交流を促すために、考えや意見の仲間分けすることや論理の拠り所を提示し合うなどの助言をすること。

c 道徳性にそぐわない発言等があれば、人の心を傷つける言葉について考えさせるために、直ちに人を尊重する言動の在り方を考えさせる学びの場にする。

d 課題解決の論理・考えがまとまる段階で、納得し合えるまとめにするために、まとまる中で本人が頭の中で1つ選ぶ論理・考えを決めさせる学びの場にする。

エ 子ども個々がまとめ（新しい知識・技能）を基に、本時のねらいを学び取る活動

i ねらい

子ども個々がまとめ（新しい知識・技能）を基に、既習の知識・技能等と一つの概念になる、すなわち本時のねらいを学び取る学びに取り組めること。

ii 活動

子ども個々が、授業者の問いかけから考え追求し、まとめ（新しい知識・技能）が既習の知識・技能を一つと捉える概念的な認識を形成する学びに取り組む活動。

iii 支援・手立て

i) 求めた新しい知識・技能と既習内容とを一つとして捉えることのできる捉え方を見つける方向を促すための、問いかけの言葉を与えること。

ii) 問いかけ後は子どもに考えさせるために、子どもの誰かの発言・呟きを待つこと。
一人の子どもの発言・呟きが他の子ども達に成る程と頷けること・認識を広ませるために、発言した子に再度同様の言葉でみんなに説明するよう依頼すること。

iii) 本時のねらいを学び取ることのできた見方・考え方を確認するために、新しい知識・技能と既習内容を並べ比べて確認させること。

オ 子ども個々が本時のねらいを学び取ることのできた統合的・概念的に理解できた見方・考え方を振り返る活動

i ねらい

子ども個々がまとめた事柄を基に、新たな知識・技能と既習の知識・技能とを統合的に理解できた見方・考え方をノートに記述し、生活や学習などの多方面において活用できる能力を培うことに繋がる学びに取り組むこと。

ii 活動

子ども個々がまとめた事柄から本時のねらいを学び取ることのできた見方・考え方を改めて考え、ノートに記述し、友達と見方・考え方を交流し合う活動。

iii 支援・手立て

i) 本時のねらいを学び取れた見方・考え方に対する本人の認知状態に気付かせ、認知

の仕方を見つめ直すきっかけにさせるために、ノートに表記させ隣の子と交流させること。

5. 子どもが確かな学力を育む5つの要件、活動を位置づける学習過程

子どもの誰もが学びの主体者となり、主体性を発揮しつつ確かな学力を育み培える学習過程は、学習課題を個々とみんなで追求し、新たな知識・技能を学び取る過程を組織することと考える。その過程は、子どもの誰もが考える知的活動に取り組む中で、認知と人間性を共に育み培うこと。すなわち確かな学力を育み培える活動を位置づけることである。その活動は子どもに教えられた5つの要件を充たす活動と考える。

したがって、そのような学習過程は、子どもの学ぶ姿が「主体的・対話的で深い学び」にできる過程を考え、位置づける。

その考えは次の通りである。

(1) 学習者が主体的に取り組む活動・考える活動と学習課題について

「A君は、バスケットのシュート練習で5回のうち3回成功。B君は、同じ練習で6回のうち4回成功しました。」

① 学習課題

2人のシュート成功の可能性はどちらが高いと言えるでしょうか（あえて「1回に成功する可能性」の1回の言葉を省く）。

② 子ども個々（ペアも）が課題解決に向けて考える活動を行うと想定しての1事例

5つの要件や活動を踏まえると、学習課題を解決するために次のように考え活動に取り組むと想定したいし、そうなるように授業を仕組むことである。

子どもの誰もが、課題解決に向けて、既習の知識・技能を活用し、試行錯誤しつつ、次のような各段階を経ながら考える活動に取り組むだろう。あるいは体験からの直感による練習の回数を同じにすれば分かる、などが想定できる。

ア A君は5回のうち3回成功。B君は6回のうち4回成功。基準をどうすればよいか。

イ A君とB君のシュートの成功の可能性はどちらが高いか、その基準を考える。

ウ どちらの可能性が高いかを定めることのできる基準を求めようとする考え。

i 1回シュートしたときに成功する可能性で捉えることができないか。

・ $1 \text{あたり量} \times \text{いくつ分} = \text{全体量}$ から、1あたり量を求めることでどうか。

・ $3 \div 5$ と $4 \div 6$ から考えることができないか。

ii 2人がシュート練習の回数を同数回行ったと仮定して考えられないか。

・ $3/5 = 18/30$ 、 $4/6 = 20/30$ ($36/60$, $40/60$ など)

エ 個々（ペア）で可能性が高いと考えてきた事柄を、みんなで「可能性が高い」とする論理の是非を質し合う考える活動に取り組む。その活動では、子どもの誰もが認識の形成を行う中で、互いが互いの学んできたこと学ぶことを認め合い支え促し合う他者尊重、及び自己を肯定する、律する心をも育む。

オ みんなと論理的に追求する過程でも委縮せずに安心して「分かる」学びに、考える学びに取り組み、みんなで納得してまとめた複数の可能性が高い求め方とその基準から、視野を広げることのできる学びに繋げる。

カ まとめた複数の可能性が高い求め方とその基準を踏み台として、求め方と基準の論理がこれまでに学んできた既習の事項と一つにまとめることができるかを考え求め、その

見方・考え方に気付き、本時のねらいを学び取る。

キ 本時のねらいを学び取ることのできた見方・考え方を、改めて自分で考え自分の言葉でまとめノートに表記する活動に取り組み、自分の認知の在り方を見つめること、及び学びだけでなく生活の場でも広く活用できることに繋がる能力を育み培う。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」を学習過程に

上記(1)のような子ども個々とみんなが学習課題を追求し合う学ぶ姿が、「主体的・対話的で深い学び」として実現できる学習過程、及び活動を位置づけることと考える。そのような学習過程、活動を通して学ぶ子どもの誰もが、主体性を発揮して活動に取り組み、確かな学力の3要素を一体化して育み培うことができると考える。

その考え、考え方は次の通りである。

① 授業の5つの要件と「主体的・対話的で深い学び」について

授業の5つの要件と「主体的・対話的で深い学び」に共通する考え、考え方を次のように捉える。

ア 「主体的・対話的で深い学び」の捉え

授業に対する全体を貫く考えは、授業者は子ども誰もが生きる・学びの当事者である意識で子ども誰にも確かな学力を育み培う授業にすること、と捉える。

具体的には、次のような授業を求めている、と捉える。

- i 子ども誰一人置き去りにせず、確かな学力を子どもが自ら育む授業にすること。
- ii 子ども一人一人が主体的に学びに取り組み、みんなと協働して学び取ることのできる新しい知識・技能と既習の知識・技能とが一つの概念として捉える見方・考え方の能力をも育む授業にすること。
- iii 知識・技能の認識形成の進め方が、「学習課題把握→個々が課題解決への考えを持つ→みんなで課題解決の考えを聴き合い論理を質し合う、新しい知識・技能の獲得→本時のねらいを獲得→統合的な概念の捉えた見方・考え方を言葉で表記」を過程とする授業にすること。
- iv 子どもの誰もが、「分かる」ことの学びに安心して取り組み、学びの場が子どもの誰にとっても居場所であると自覚することのできる学びの中で、自分で考え判断し行動する能力や他者を大切にできる律する能力等をも育み培う授業にすること。
- v 子どもの誰もが認知能力と非認知能力を一体的に育み培う学びができる授業にすること。

イ 「主体的」「対話的」「深い学び」の各々の捉え

主体的、対話的、深い学びについて、基本的には次のように捉える。

i 主体的について

主体的な言葉の意味していることは、「学ぶ方向（学習課題）は示すが、その学ぶ方向の認知後は子どもの誰もが、深い学びまで主体的に学びに取り組むこと」を求めていることである。

i) 主体的とは

子どもの誰もが非認知能力の一つである学びに向かう力・意欲を基底にして、学びに自ら進んで取り組む学ぶ姿・状態であること。

ii) 主体的に取り組む学ぶ姿とは

子ども個々が学ぶ方向の認知後から、対話的な活動を経て深い学びの活動まで**考える活動**に自ら取り組む学ぶ姿と捉えている。つまり、**主体的とは考える活動**と捉えている。制作や練習に取り組む活動でも、ねらいを持つことで、ねらい達成に向けて、練習の在り方をどうするかなどと**考える活動**を行うことができる。

iii) 子どもの誰もが主体的に学びに取り組む3つの条件

子どもの誰もが主体性を発揮して主体的に学びに取り組む条件は、次の3つになると考える。

一つは、子どもの誰もが学ぶ対象（学習課題）を認知できていること。

二つめは、子どもの誰もが学ぶ対象（学習課題解決する）などの解決に取り組める既習の知識・技能を有していること。

三つめは、子どもの誰もが誰にも気兼ねなく、自分の考えを持つことや「分かる」ことへの学びを求め続けることのできる人的環境であること。

ii 対話的について

「対話的」とあるから、みんなの誰もが誰とも向かい合いで話し合える場にするこ
とで、誰もの声・声を聴き受け止め認める姿勢での学び合える活動と捉える。

そして、子どもの誰もが深い学びに辿り着ける他に替えるもののない新しい知識・
技能を見出し、認識できる学びの場・活動になることも求めている。

i) 対話的とは

対話的とは、子どもの誰もが誰からも学ぶことを尊重され大事にされる学び合い
を通して新しい知識・技能を納得して認識できるみんなとの活動と捉える。

すなわち、子どもの誰もが誰からも尊重され大事にされる学びの場で、誰もの考
えや「分からない」などの問いかけの言葉から、誰もが該当の子の学びたい気持ち
を受け止めること。そして、学びの場にいる誰もが「分かる」喜びに浸る心的状態
になる関わり方を子ども同士の間に見られる活動であると捉える。

ii) 対話的な活動に取り組む学ぶ姿とは

みんなと対話によって学び合う活動になっても、子ども個々がみんなの中にうも
れずに主体性を発揮し意欲的に誰もの考え、意見を聴き、自分の考えと比べるなど
の考える活動に子どもの誰もが取り組んでいる学びの姿。

さらに、友達の学んだこと及び学ぼうとする気持ちを尊重できる態度、言葉
・発した声等を考えての友達を大事にの関わり方をしている学ぶ姿もある。

iii) 対話的な活動を学ぶ3つの条件

みんなと学ぶ活動では、子ども個々が主体性を発揮して考える活動に取り組み、
確かな学力の3要素の資質・能力を一体化させて育み培う活動にするために、次の
ような3つの条件を満たすべきである。

一つは、みんなと学び合うための学びの拠り所となる自分で考えた事柄を持って
対話的な活動に臨めていること。

二つめは、友達の考えや意見を真剣に聴き受け止めることや自分の考えを述べる
学びにできるよう、対話的な活動が終わるまでに自分が感動した、あるいは心を揺
さぶられた考え、考え方等を1つ選び、選んだ理由を終了時にノートに記述する考
える活動を続けることができること。

三つめは、子どもの誰もが誰からも見守られ、安心して「分かる」ことの学びに集中できる人的環境の場で学べること。

そのような人的環境の学びの場であれば、子どもの誰もが誰からも認められ励まされ、そして励まし合い学び合う体験から、確かな学力の3つの要素の資質・能力を一体的に育み培う学びに向かう子どもの姿を見取ることができる。

iii 深い学びについて

「深い学び」は、子ども達が対話的な活動を通して納得し合ってまとめた新しい知識・技能を、さらに既習の知識・技能等と一つにまとめる共通する概念を見つけ出す見方・考え方を考え求める学びであると考ええる。

i) 深い学びとは

深い学びとは、多くの場合子ども達の力だけでは見つけ出しにくい見方・考え方を、考え追求する学びにすることと捉える。

本時のねらいとして位置づける学習内容である。

ii) 深い学びの活動に取り組む学ぶ姿とは

子ども達は、みんなでまとめた新しい知識・技能がある、だけではまだまだ学びが終了していないことに得心がいかない状態になる子ども達。

そんな子ども達の心的状態から、新たな知識・技能を踏み台に、これまで学んできた学習内容と共通する概念を考え探求し、既習事項の概念と共通する見方・考え方を見つけ出そうと考え続ける学ぶ姿もある。

iii) 深い学びに取り組める2つの条件

子どもの誰もが深い学びに取り組める条件を次のように考える。

一つは、子どもの誰もが対話的な学びから、まとめた新しい知識・技能が心的知的に「分かって」の事柄であること。

すなわち、課題解決の在り方に対していろいろな考えや見方・考え方のあることにより視野を広げることのできた知的状態であることから、子ども本人が共通する概念があると捉えられる見方・考え方を考え追い求めて、手にできれば「成る程」の心的知的状態になれることと考える。

二つめは、子どもの誰もが考える方向を捉えることのできる授業者による助言・問いかけの言葉を必要とする。

すなわち、課題を解決できたと捉えている子ども達に本時のねらいに向けて、さらに考え続けることを促す問いかけの言葉を与えること。つまり、課題解決に向けて考えてきたことと異なる方向に切り替えにくい子ども達の心情も踏まえ、授業者から考える方向を示唆する問いかけの言葉が必要になる。

② 授業の5つの要件・活動と深い学びと振り返る学びについて

授業の5つの要件・活動と深い学びと振り返る学びの結びつきはこれまでも述べてきた通りである。5つの要件・活動は、5つの活動を学習過程に位置づけると5つの活動が一つのまとまりとなり、深い学びは4番目の活動で、振り返る学びは最後の5番目の活動となる。

そこで、5つの要件・活動と深い学びから繋がり、そして深い学びと振り返る学びの繋がりを次のように考える。

ア 5つの要件・活動と「主体的・対話的で深い学び」について

授業の5つの要件・活動を基本に、子ども個々とみんなが共に主体性を発揮して5つの活動に取り組むこと、及び5つの活動を位置づける学習過程として「主体的・対話的で深い学び」に結びつけることが、5つの活動に取り組む子どもの姿となって現れると考える。

イ 5つの要件・活動と深い学びについて

深い学びの活動は、学習過程の位置づけ順が4番目である。役割は、本時のねらいを子ども達が学び取ることのできる活動としての位置づけである。

子ども達が3番目の活動で、学習課題を解決し新しい知識・技能等を学び取った後の活動である。その新しい知識・技能等と既習の事項等を一つの概念として統合的に捉える見方・考え方を考え求める活動である。

新しい知識・技能と既習事項を統合的に理解できる見方・考え方を含めて本時のねらいとして設定することになる。

ウ 5つの要件・活動と深い学びと振り返る学びについて

振り返りの活動は、学習過程の位置づけ順が学習のまとめとなる5番目である。その役割は1から4の活動のうち4の活動における自分の認知の状態を自分で捉えること、及び多様な活用可能な能力を培えることにある。

活動は、深い学びの活動で本時のねらいを学び取ることのできた見方・考え方を言葉で表記し、隣の子と交流し合い、本人が捉えた見方・考え方の認知の状態に気づき、見つけ直すきっかけを得る学びになる。

③ 5つの要件・活動と深い学びと振り返る学びと育み培う確かな学力

子どもの誰もが5つの活動順に沿って主体的に学びに取り組むことは、子どもの誰にも確かな学力の資質・能力である**知識・技能、思考力などや人間性等を、そして非認知能力も併せて本人が育み培える**学びを進めることができる、と捉えている。

その確かな学力の資質・能力の中には、振り返る学びの対象とする見方・考え方も学習内容として学ぶ活動を位置づけている。そして一連の活動を通して**子ども本人が自立・自律する能力を培う**ことに結びつく資質・能力を育み培えることもできると考える。

振り返る学びの活動では子ども本人が、生活や学習のいろいろな場面で活用が可能な資質・能力を育み培うことへと繋がり、さらに上記ウのように本人が自分の認知の仕方を見つめ直し、修正する方向を考え取り組むことに繋がると考える。

振り返りまではいかないが、他者の考え、考え方と自分の考え等を比べ見つけていることは、i～ivまでの活動でも子どもは行っていると考える。

6. 子どもが確かな学力を育み培う授業の在り方

子どもの誰もが確かな学力をみんなと共に育み培う授業の一つの在り方は、これまでに述べてきたことであり、まとめ的に述べる。

(1) 子どもの誰もが主体的に学び新しい知識・技能を見つけ出す授業

子どもの誰もが本人もみんなも主体的に学びに取り組み、その結果としてみんなで得心のいく新しい知識・技能を見つけ出す。さらに、論理を支える既習事項と一つにまとめる見方・考え方を個・みんなで考え求める授業構想の根底にする事項が次の①+②と③の3つである。

- ① 授業の5つの要件・活動を i～v の順に学習過程に設定し位置づけること。
- ② 授業の5つの要件・活動を子どもの学ぶ姿として具現化できる主体的・対話的で深い学びを過程とする学習過程に位置づけること。
- ③ 授業者は、子ども一人一人が「分かる できる」学びに取り組む気持ちをかき立て、持続できる関わり方を子どもの誰にも自然に行うこと。

(2) 子どもの誰もが主体的に学び新しい知識・技能を見つけ出す学習過程と5つの活動

授業の5つの要件・活動を主体的・対話的で深い学びの学習過程に位置づける。

- ① 授業の5つの要件・活動を i～v の順に学習過程に設定し位置づける
 i 学習課題を捉える活動→ ii 個々で課題解決に取り組む活動→ iii みんなで新しい知識・技能を見つけ出す活動（対話的な活動）→ iv 本時のねらいを学び取る活動（深い学び）→ v 振り返りの活動
- ② 授業の5つの要件・活動と主体的、対話的、深い学びの繋がり・関係
 ここまでの記述のように、授業の5つの要件・活動と主体的、対話的、深い学びと子どもの学ぶ姿・活動との繋がり・関係を次のように捉える。

5つの活動	i の活動	ii の活動	iii の活動	iv の活動	v の活動
時間	5分	12分	15分	8分	5分
主体的に	———				
対話的に	- - - - -				
深い学びに			- - - - -	———	- - - - -

〈注1〉主体的にの太線は、i の活動の後半から v の活動が終了するまでの子どもの学ぶ姿として一貫して主体的に取り組むことを示している。

〈注2〉対話的にの破線は、i、ii、iv、v の各活動においても授業者と子ども、子どもと子どもの中で、「分かる」ことに向けての対話・質問等があることを示している。

〈注3〉深い学びの破線は、iii、v の各活動において「成る程」とか「そうか」などと気付かされるレベルのことも含めてである。

〈注4〉時間は目安であること。

* 子どもは、課題解決学習の取り組みはできる。そのような学習に学校全体で取り組めば子どもは成長する。子ども達は、主体的に学びに取り組む脳の構造や働きを柔軟に変える能力を備えている。

7. おわりに

(1) 深い学びの学ぶ対象は2つ

子どもが、深い学びで学ぶ対象は2つにすることが妥当と考えるようになりました。理由は子ども達にとって、ivとvの学習対象はどちらも同じだからです。授業者にとっては、時間的な面でややゆとりが持てることになるかも知れません。

(2) 算数学習が好きから嫌いに

「算数学習が好きから嫌いに」は極端かも知れませんが、そのようなことを話す子ども

も達にこれまで出会ってきました。

その要因は、授業者として子ども達が生活体験から身に付いている論理の仕組みを子ども自身が乗り越える授業を実施できなかったからです。

そんな例として小数割り算をあげます。

多くの子ども達の生活体験からの論理は「分けることは数が小さくなるはず。しかし大きくなる。分からない」から、小数割り算の学びに違和感を持ち、算数の学びに苦手意識を持つようになっていったことが想像できます。

そんな生活体験からのその子なりの論理は、その子自身がその論理の枠を乗り越え客観的な論理を育み培うことのできる授業に自ら「分かる」学びに取り組むことです。それ以外にその子の論理を崩すことは難しいでしょう。**本人が授業・学習で納得して客観的な論理を受け入れない限りは。**

そのような授業は、やはり子ども一人一人が主体的に学び取り組み、みんなで論理と人間性を育み合い、本時のねらいをみんなで学び取ることのできる授業と考えます。

(3) 意欲が学びの中核

意欲・学びに向かう力が、子ども達にとって主体的に学びに取り組み、確かな学力を育み培う中核・源泉になること。授業の真ん中に意欲を促す・育むを据えることです。**非認知能力を育み身に付けておられる方々が、人間として生きることによって幸せを感じて生活しておられるということに結びつくと考えました。**

子どもが非認知能力を育める関わり方が自然に行われ、続けられているときに、子どもが進んで学び、子どもの誰もが主体的に学び、確かな学力を子ども本人が育み培う授業を実現することに繋がります。

子ども・人が、学習等いろいろな物事に自分から進んで取り組める源は**意欲**です。

そんな意欲・非認知能力を子ども・人が、自身で育み培える要因は当人の周りに居る人たちが肯定的に関わる関わり方で共に生活することです。誰もが誰にでもできる当人を認める関わり方の積み重ねのあることが、当人が物事に取り組む意欲を育み培い、生きること喜びを感じ、みんなと互いに尊重し合い、存在すること生きること共に大切にできる子ども・人を育てます。