

## 心が動き出す授業

### 1. 研究の目的

本研究では「主体性」に注目する<sup>1)</sup>。主体的に学んでいくことは、本年度4月に出された「第2期教育振興基本計画（答申）」の前文が、『今正に我が国に求められているもの、それは、「自立・協同・創造にむけた一人一人の主体的な学び」である。』で始まっており、今後も引き続き重要である。

主体性には3つの側面がある（大賀 1968）。1つ目は積極的、意欲的であること、2つ目は自主的であること、3つ目は価値追求的事であることである。一般的に「主体性」と言った場合、積極的、意欲的であることや自主的であることをイメージする。それに価値追求的事であることをふまえると、従来の主体性のイメージを拡張できるのではないだろうか。大賀（1968）によれば、価値追求的事であるということは、「個人が文化を追求し、文化をますます発展させていこうとする建設的な態度」のことである。つまり、価値追求的事であるという側面は、主体性が発揮される方向を示すものであり、その向かう先は、文化という人類が長い歴史を経て育ててきた叡知である。この価値追求的事である側面を重視することで、本研究における主体性ではより価値の高いものをめざし、身につけようとする態度を強調したいと考えた。

よって、本研究では主体性を育む。そのような主体性を育成するために、単にやってみたいという気持ちを満たす授業作りではなく、社会的、文化的に価値のあるものに触れたり、めざしたりすることで得られる喜びを感じられるような授業作りを行いたいと考えた。そして、そのような授業作りを行うために「子どもの心が動き出す」場面に着目する。子どもの心が動き出す場面は2つあると考える。1つは教材によって問題意識をもつ場面である。「なぜそうなるのか？」のように、それまでの自分の見方、考え方をゆさぶるものに出会ったときに心が動き出すと考えた。そして、もう1つが自ら壁を乗り越えた場面である。壁とは自分の見方、考え方をゆさぶる教材に対して子どもが感じる困難さのことである。しかし、壁を乗り越えることができたならば、成長するだけでなく、さらに次の壁に向かって挑戦し始めるだろう。つまり、一見自分にとっては困難に思えたことを解決したときに心が動き出すと考えた。このような「子どもの心が動き出す」場面において、真に心が動き出すような授業ができたならば、主体性を育むことにつながると考えた。

そこで、研究主題を「心が動き出す授業」とし、研究を進める。

主体的に活動に取り組むことができるようになったとき、主体性が高まったということができる。本研究では、子どもたちが主体的に問題解決を行っていく授業を「心が動き出す授業」とする。

子どもが主体的に問題解決を行うために、以下の2つの子どもの心の働きに着目する。

1つ目は知的好奇心である。知的好奇心は「なんでもいいから知りたい」という「拡散的好奇心」と、「本当に知りたいことについて知りたい」という「特殊的好奇心」の二つがある<sup>2)</sup>。波多野（1973）は、拡散的好奇心は情報の飢えから生じるもので、ある程度の好みはあるものの、求める情報に対してはつきりした方向性を持たないとしている。一方、特殊的好奇心は求める情報に対して方向性を持っており、知識を深めていくときに重要であるとしている。授業の場面において、どちらの知的好奇心も重要であ

るが、本研究では特殊的好奇心に着目する。なぜなら、主体性の側面である価値追求するためには、問題解決の場面では特定のものや情報に探索の焦点をあてるための特殊的好奇心が重要と考えたからである。

2つ目は葛藤である。特殊的好奇心は葛藤によって引き起こされる<sup>3)</sup>。意図的に葛藤を生み出す課題を設定することで、子どもたちの特殊的好奇心が働き、葛藤を解消しようとその課題に向かって主体的に取り組むであろう。

つまり、子どもが葛藤し、特殊的好奇心が働く授業が、心が動き出す授業なのである。

そこで、本研究では次のような仮説を立て、研究を進める。

#### 【仮説】

葛藤を生み出す適切な課題に出会うことで、特殊的好奇心が働き、主体的に思考・判断・表現し始めることができる。

## 2. 研究の内容

(1) 「課題に取り組む前の見方・考え方・感じ方」と「葛藤を解消したことで変容した見方・考え方・感じ方」を想定する。

本研究では葛藤を経て、「課題に取り組む前の見方・考え方・感じ方」<sup>4)</sup>から「葛藤を解消したことで変容した見方・考え方・感じ方（以後、変容した見方・考え方・感じ方）」へと変容することをめざす。この想定は、重要な意味をもつ。なぜなら、「課題に取り組む前の見方・考え方・感じ方」において個人的なこだわりが強い場合や、「変容した見方・考え方・感じ方」が「課題に取り組む前の見方・考え方・感じ方」と大きくかけ離れている場合は、変容が見られないからである。

「課題に取り組む前の見方・考え方・感じ方」とは、「このときは○○だ」「きっと、これは△△だ」「こんな時は□□すればいい」のように、教材に対して子どもがもつ、ある一面的な見方・考え方・感じ方のことを指す。本研究ではこのような状態を「分かったつもり」<sup>5)</sup>とし、これが「分かった」状態になることをめざす。田島（2010）は、「分かったつもり」の状態を、理解を阻害する物ではなく、理解の基盤となる物であるとしている<sup>6)</sup>。そこで本研究では、「分かった」状態に向かうために、課題に取り組む前に子どもたちがある一面的な見方・考え方・感じ方をもつことができるような手だてを講じる。

そして、「変容した見方・考え方・感じ方」とは、「分かった」状態のことを指す。「分かった」状態とは、教材に対して多面的な見方・考え方・感じ方ができるようになり、理解が深まった状態である。このような状態が、授業の目標を達成することにつながると考える。

(2) 葛藤を生み出す課題を設定する。

葛藤を生み出す課題とは、「課題に取り組む前の子どもの見方・考え方・感じ方」に対してズレを感じさせる課題である<sup>7)</sup>。

子どもに「ズレ」を感じさせるためにはどうすればよいのだろうか。本研究では、子どもが教材の何を見ているのか、何を見ていないのかを明らかにすることで、適度な「ズレ」を感じることにつながると考える。教材には『見落とされたり注意深く観察されたりする』ところがある<sup>8)</sup>。よって、この『見落とされたりする』ところを分析し、そこに目を向けさせるための適切な手だてが必要である。

この手だてこそが葛藤を生み出す課題である。葛藤とはバーラインのいうように「対立する反応が同時に刺激されることを意味する」ものである。本研究における葛藤とは、「課題に取り組む前の見方・

考え方・感じ方」とそれだけでは見落としがちなところの間に葛藤の要因<sup>9)</sup>を感じることによって生じると考える。

葛藤を生み出す課題が適切かどうかは、以下の条件をすべて含むかで吟味する。

- ①葛藤の要因を感じるもの
- ②多様な考えを生むもの<sup>10)</sup>
- ③教材の特質にせまるもの<sup>11)</sup>

(3) めざす解消<sup>12)</sup>に向けての支援をする。

葛藤を生み出す課題によって葛藤が生み出されても、葛藤の解消は不安定な状態が安定すればよいのであって、「変容した見方・考え方・感じ方」に到達しなくとも、子どもの中で解消されてしまうことは起こりえる<sup>13)</sup>。そのため、「変容した見方・考え方・感じ方」に導くために教師の支援が必要となる。

まず、必要な支援は、子どもの「分かったつもり」をゆさぶるような支援である。「〇〇の場合はどうなるのか」「その方法だけでいいのか」のように、子どもが「分かったつもり」になっていることをゆさぶることで、多様な考えにつながるようにする。

次に必要な支援は、多様な子どもの考えをつなげたり、方向付けたりする支援である。教師にとっては意味あることでも、子どもにとっては自分の考えとのつながりを感じていない場合や、相手の考えのよさに気付いていない場合もある。そこで、子どもたちが互いの考えを共有できるように言葉を補う、焦点化するといった支援が必要となる。

このように、授業の中に現れる課題解決に向かうための思考・判断・表現を教科の特質にせまるようにしていくことが、めざす解消に向けての支援である。これらの具体的な支援については各教科において提案する。

1) 昨年度までの研究とのつながりについて

本校研究紀要『創造性を育成する授業Ⅲ』pp. 5-7

昨年度までの研究では「創造性を育成する授業」を研究主題とし、右図のように研究を進めてきた。

昨年度は、感性を適切に働かせることを繰り返すことで感性は磨かれるという仮説のもと、発見的または挑戦的課題を設定し、その課題の解決のさせ方に着目した研究を進めてきた。そして、研究の成果として明らかになったことの1つとして、以下のことが挙げられる。

○主体性

- ・課題意識だけでなく、問題意識も働かせていたか。
- …指導者が、課題を意識させたいばかりに、指示的になりすぎると、思考や表現の選択の幅が狭まり、子どもの主体性は失われる。しかし、課題を意識させないと、子どもの問題意識は弱くなり、活動に没頭できない。(p. 8)

本年度は主体性に注目し研究を進めるが、昨年度までの研究の成果を踏まえつつ、課題設定の場面に重点をおき、上記のこの具体化を図る。

2) 「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」

波多野諄余夫・稲垣佳世子『知的好奇心』中公新書 1973年 pp. 58-59 参照

波多野(1973)は、情報の求め方から次のように知的好奇心を説明している。

拡散的好奇心	特殊的好奇心
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「情報の飢え」から生じ、はっきりした方向性を持たない。(方向性がないが好みはある。)</li> <li>・興味をひろげ、知識をバランスのとれたものにするときに役立つ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知識が不十分であることがわかったときに生じ、不十分さが埋められるまでは続けられる。</li> <li>・知識を深め、より首尾一貫したものにしていくときに重要である。</li> </ul>

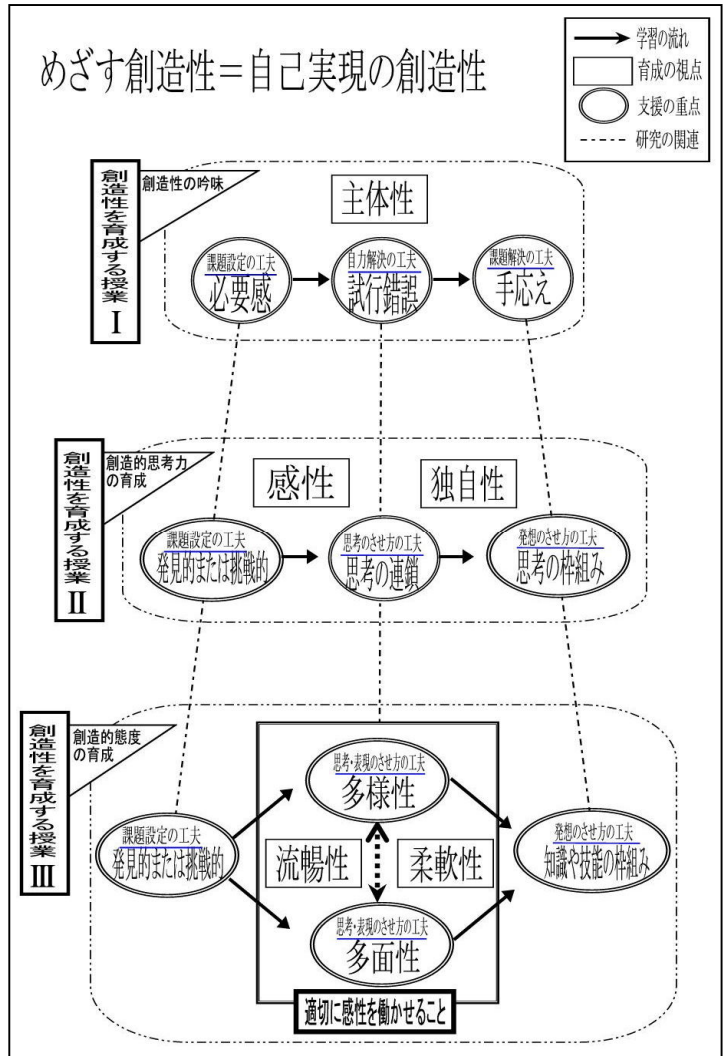
3) 「葛藤」について

稲垣佳世子「認知への動機づけ」波多野諄余夫編『認知心理学講座4』東京大学出版 1982年 pp. 99-100 参照

『知的好奇心は、複数の象徴反応パターン(態度、信念、思想、観念など)の非両立性にもとづく概念的葛藤によってひき起こされる。より認知的にいえば、既有知識やそれにもとづく期待と新しく得られた情報との間にずれがあるときや、認知構造の中に空隙や矛盾があることが認知されたとき(これらの状態を Hunt [1963, 1965] と波田野・稲垣 [1971] は不調和ないし不一致 incongruity という用語でよんでいる)に、知的好奇心がひき起こされる、といえよう。』

D. E. パーライン『思考の構造と方向』明治図書 1970年 pp. 298-300 参照

パーラインは認知的葛藤の主な型を「疑い」「当惑」「矛盾」「認知的不協和」「混乱」「不適切」で説明している。本研究ではこの「概念的葛藤」「不調和」「不一致」および「認知的葛藤」とよばれるものを「葛藤」とし研究を進める。



4) 「課題に取り組む前の見方・考え方・感じ方」について

稲垣佳世子「認知への動機づけ」波多野誼余夫編『認知心理学講座4』東京大学出版1982年 pp.106-111 参照

稲垣は認知的動機づけ研究の今後の課題として、既有知識のあり方と知的好奇心との関係をもっと明細にすることを挙げている。裏を返せば、それまでの研究では既有知識のあり方についてはブラックボックスであったとしている。また、Markman(1981)の知見を元に、『既有知識としてそこに存在している情報がいかに組織化されているか、その程度を明細にしていくことができれば、より深い水準への理解へと導く不調和の生じやすさを予測することも可能になってこよう』と述べている。本研究は、子どもがもともと持っている知識と知的好奇心との関係をあきらかにすることが目的ではない。ただし、上記の知見より、既有知識は必要であることは明らかである。よって、各授業において課題解決の前に身につけておかなければならない既有知識がある前提で研究を進める。

5) 「分かったつもり」について

田島充士『「分かったつもり」のしくみを探る バフチン及びヴィゴツキー理論の観点から』ナカニシヤ出版2010年 p.8 参照

『「分かったつもり」とは、特定の社会文脈においてそのことばの「理解」が成立しているかのように見えた学習者が、他の社会文脈の視点からその意味について質問を受けた場合に解釈・説明できない状態と定義づける。』

6) 「分かったつもり」が理解の基盤となる」ことについて

田島充士『「分かったつもり」のしくみを探る バフチン及びヴィゴツキー理論の観点から』ナカニシヤ出版2010年 p.164 参照

『従って模倣的学習を、生徒独自の概念解釈を単に阻害するものとして捉えた「確実性の幻想 (Bencze & Hodson, 1998)」にみられるような学校教育批判の見解は、早計に過ぎたといえる。このような学習そのものは、教室におけることばの意味の決定権を獲得することを目指した生徒達の自律的な学習活動となる可能性があり、最終的に彼らが「理解」を達成することができるならば、教師との対等の意味交渉＝専有によって自らの視点に基づいた解釈活動を行うことができる基盤になると考えられるからである。』

7) 「ズレ」について

手取義宏「典型的授業のモデルと授業指導の実際」歡喜隆司ら編『現代授業論 典型的な授業を構成するために』ミネルヴァ書房1995年 p.131 参照

手取は『これから何を学習し、どのような活動を行い、どのような成果に向かえばよいのかを子ども自身が意識化するようにすること』を「目標定位」とした上で、『目標定位とは、ある意味で「既知と未知との境界線」に目を向けるように子どもたちを導くことであり、その結果、「これからどのような課題を解決すればよいか」を子どもたちが明確に認識できるようになること』としている。

本研究では、子どもたちが「既知と未知との境界線」に目を向けた状態を「ズレ」を感じている状態とし、その時に葛藤が起きると考える。

8) 「教材の何を見ているのか、何を見していないのか」について

三浦佳世『知覚と感性の心理学』新曜社1983年 p.10 参照

『したがって同じ対象であっても、提示時間によって、あるいはどのような文脈に置かれるかによって、または知覚者がどのようなスキーマをもっているかによって、見落とされたり注意深く観察されたりすることになる。』

9) 「葛藤の要因」について

D. E. バーライン『思考の構造と方向』明治図書1970年 p.286 参照

バーラインは特殊探索の最大決定因は「新奇さ」「変化」「驚き」「不調和」「複雑さ」「曖昧さ」「不明瞭さ」というような言葉で述べられる刺激特性であるとしている。

そして、『“曖昧さ”と“不明瞭さ”の場合には、使える情報にもれがあるために不確定度が存在しているのであり、“新奇さ”や“複雑さ”という形のものでは、あるパターンをどのように範ちゅう化するべきか、つまりどんな命名反応を付すべきか、それに適した顕在的反応は何かということについての不確定度がある。“複雑な”パターンの一部分とか一連の“新奇な”刺激の一部分が知覚される場合には、次に知覚されるものについての不確定度が存在する。“驚き”や“不調和”の場合には、期待していた情報と知覚されたものもっていた情報との間に、くいちがいが存在している。』と刺激特性について説明している。

10) 「多様な考え」について

本研究では、問題解決の場面では特定のものや情報に探索の焦点をあてるための特殊的好奇心が重要と考え研究を進めている。

バーラインは、探索的な行動を特殊探索と多岐的探索の2つで説明している。

D. E. バーライン『思考の構造と方向』明治図書 1970年 pp. 284-285 参照

J. M. ケラー『学習意欲をデザインする』北大路書房 2010年 p. 84 参照

多岐的探索	特殊探索
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「楽しみ」「気分転換」「美的体験」を求めるときにとる様々な活動。</li> <li>・単調性や退屈さから引き起こされ、固有の対象物をもたない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特定の環境対象についての不確実度から生じる。</li> <li>・今までにない刺激や予期しない刺激によって引き起こされる。</li> <li>・知覚的好奇心とも呼ばれ、特定のものや情報に探索の焦点があてられる。</li> <li>・対象物に関する不確実性を減らすのに十分な情報がある場合には減少する。</li> </ul>

バーラインは特殊探索を指向性思考に近いものであるとしている。指向性思考とは問題解決に導く機能をもつ思考である。

葛藤が生じた子どもは、特殊探索を始めるであろう。その場面を授業の姿で考えた場合、その姿は多様な考えが存在する授業である。なぜなら、多様な考えが出ない場合、註 12) で述べているように課題から逃れているか、自己完結で終わっていることが考えられるからである。

#### 11) 「教材の特質」について

本研究では、主体性の「価値追求的事であること」に注目し研究を進めている。授業場面における価値とは、その教材のもつ特質と考える。よって、単に活発に活動するのではなく、活動を通して教材の特質にせまっていくことが本研究でめざす主体性である。

#### 12) 「めざす解消」について

田島充士『「分かったつもり」のしくみを探る バフチン及びヴィゴツキー理論の観点から』ナカニシヤ出版 2010年 p. 30 参照

めざす解消とは、「分かった状態」になることである。本研究では「分かった」状態を「教材に対して多面的な見方・考え方・感じ方ができるようになり、理解が深まった状態である。」としている。田島は『「理解」とは、新たに獲得した概念と日常経験知間の関係性について、学習者がどのように解釈を生み出すことができるかという専有＝対話の視点から分析すべきものといえる。』としている。本研究における理解とは、田島のバフチン理論に基づいた「理解」を指す。

#### 13) 「葛藤の解消」について

本研究では解消には次の3つの段階があると想定する。

##### ① 課題から逃れる

D. E. バーライン『思考の構造と方向』明治図書 1970年 p. 302 参照

バーラインによれば、「葛藤をおびた主題について考えることを抑圧するとかすれば減少される。」

つまり、葛藤を生じて、そこから逃れることで葛藤を解消し、安定化してしまうことが起こりうる。例えば、「僕にはできない」「この問題が間違っている」など、何らかの理由をつけて課題解決から逃れることである。

##### ② 「分かったつもり」になる。

「分かったつもり」となれば、見かけ上は葛藤が解消されるので安定する。しかし、本研究において「わかったつもり」とは「課題に取り組む前の見方・考え方・感じ方」である。つまり、子どもの見方・考え方・感じ方の変容を伴わない解消の仕方である。

##### ③ 見方・考え方・感じ方が変容する解消

本研究でめざす解消の仕方である。

#### 【参考文献】

D. E. バーライン『思考の構造と方向』明治図書 1970年

波多野誼余夫・稲垣佳世子『知的好奇心』中公新書 1973年

波多野誼余夫・稲垣佳世子「概念変化と教授」大津由紀雄ら『認知科学への招待2』研究社 2006年

稲垣佳世子「認知への動機づけ」波多野誼余夫編『認知心理学講座4』東京大学出版 1982年

J. M. ケラー『学習意欲をデザインする ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房 2010年

三浦佳世『知覚と感性の心理学』新曜社 1983年

大賀一夫『主体性の心理と教育』明治図書 1972年

田島充士『「分かったつもり」のしくみを探る バフチン及びヴィゴツキー理論の観点から』ナカニシヤ出版 2010年