

琉球大学学術リポジトリ

自ら学ぶ力の育成をめざして
—認知主義的学習観を育む授業づくりからのアプローチ—

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 崎浜, 智恵 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017980

自ら学ぶ力の育成をめざして

—認知主義的学習観を育む授業づくりからのアプローチ—

Pursue Self Learning : Creating Comprehensive Classes for Cognitive Learning Beliefs

崎浜 智恵

Tomoe SAKIHAMA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・浦添市立前田小学校

1. 問題関心

私のこれまでの授業実践を振り返ると、問題をだした時に、考えようとしないうちや答えさえわかれば満足する子、成績の良い子の考えをうのみにする子などがいた。このような子が自ら学んでほしいと思い、私なりに工夫するのだが、自ら学ぶことにつながっていない。どうやら自分で考えることや工夫することを大事だと考えていないようだ。自ら学ぶことに価値を見い出せないのはなぜだろう。

それは、個々の子どものもつ学習観が影響しているのではないかと考えた。学習観とは、学習に対する考え方であり、学習行動そのものを決定づけるもので、ひいては「生き方」にもつながる。

より良い学習観を持つことは、様々な学習活動のベースとなる。しかし、学習観については、学校現場で意識されていない可能性が指摘されている(道田 2020)。現行学習指導要領(平成 29 年度告示)が、認知心理学や学習科学などの科学的な知見に底支えされている(奈須 2020)ことも踏まえると、認知主義的学習観を入り口とした視点で授業づくりを考えることは、筆者の授業づくりの様々な課題を解決する糸口になるのではないだろうか。つまり、より良い学習観を育む授業づくりを模索し実践することで、子どもたちの自ら学ぶ力を育成できるのではないかと考えた。

2. 目的

本研究では、「認知主義的学習観を育む授業」とはどのようなものかについて、先行研究をもとに整理し、それに基づいて児童の姿を分析しながら、授業を模索する。

表 1 学習観尺度の構造(植阪, 2010)

3. 理論研究

(1) 学習観について

植阪(2010)によると、学習観は、非認知主義的学習観と認知主義的学習観とに区別される(表1)。

非認知主義的学習観と

捉え方 学習観	学習全体	覚え方	解き方	その他
認知主義的 学習観	思考過程重視志向 答えだけでなく 途中過程も重視し ようという考え方	意味理解志向 意味を考えながら 覚えることも重要 であるとする考え 方	方略活用志向 やり方を工夫しよ うとする考え方	失敗活用志向 失敗は自分の弱点 を知るための重要 な機会であると捉 える考え方
非認知主義的 学習観	結果重視志向 答えさえ合えばよい という考え方	丸暗記志向 とにかく丸暗記 さえすればよい という考え方	勉強量重視志向 勉強量だけに頼 ろうとする考え 方	環境重視志向 学習環境さえけれ ば自分の成績は伸び ると捉える考え方

は、「考え方よりも量を重視する」「考えるプロセスよりも結果がすべて」「とにかく丸暗記する」「学習環境が良ければ成績は上がる」という考え方であり、内的な認知処理よりも量や環境を重視するものである。教科の成績と負の相関があり、不適切な学習方法を利用しやすい。小学校では好成績であっても、中学や高校と勉強に躓いている生徒たちは、非認知主義的学習観を持っていることが多い。

一方、認知主義的学習観とは、「内容の理解が大事」「考えるプロセスを重視する」「方法を工夫する」「失敗から学ぶ」といった考え方であり、意識的な認知処理が学習では大切だと考えている。教科の成績と正の相関があり、効果的な学習方法を利用しやすく、質を重視する学習方法に価値を置く考え方と言える。

(2) 児童の学習観を転換するために

学習観を転換するためには、教師の授業観や評価観、子供がもつ学習観と学習方略との相互関連が重要になってくる。まず、教師はどのような授業観を持つとよいのだろうか。以下、先行研究を元に検討する。なおカッコ内の丸数字は、「5 授業実践と省察」における筆者の実践が、どの先行研究をもとに行われたものかを示す。

白水(2020)は、学習者は状況次第で自ら学ぶ力を発揮する存在であるから、教師はその力を大切にすることに価値を置く授業観を持ち、正解を教えすぎではなく、児童の力を引き出す授業をデザインする必要性を訴えている(①)。また、このような教師の授業観のもとになる学習者観(教師が学習者をどうとらえているか)や児童の学習観の転換に向けて大事なのは、活動を超えてその向こうの子供の学びを見とることであるとして、教師が子供同士の対話を聴くこと(②)を提案している。加えて佐伯(2002)は、「教師が頭に描く答えを当てさせるための発問は、その答えは何かということのみに関心が向いてしまい、子供自身が問いを発するということの意味や役割についてほとんど注意をはらわなくなる。」(③)と述べている。また、「教師の腕というのは、そこにいる子供、そこでのできごとに、教師が完全にわが身を委ねることができるということ」(P35)(④)だとしている。授業において、子供たちが「いかなるときにいかに問うべきかを学ぶ」ことや、「真実性の実感を自分なりに辿ってみる場面を持たせるということ」が大切(⑤)で、それは自ら学ぶ力になっていくと述べており、佐伯もまた、自ら学ぶ力を大切にすることに価値を置いている。さらに、奈須(2019)は、「子供の学びのメカニズムに適合した教育が大いに奏効するのは間違いない。」として、「学ぶとはどのようなことか」「知識とは何か」といった科学的な知見を教師が取り入れていくことの大切さを訴えている。「子供たちが持っている、おしくも不正解であったり断片的である知識を、修正・洗練・統合していけるよう促したり導いたりする際に発揮されるのが教師の意図性であり、指導性」(⑥)だと言う。那須もまた、「既有知識をもとに子供自身が展開する「学び」を大切にすることを述べている。つまり、教師が持つべき授業観は、児童自らが考えたり、問いを発したりしながら学ぶことに価値を置く考え方だといえる。

では、評価観に関してはどうだろう。奈須(2019)は、「評価に際しても、問題で正解できることに加えて、その説明の有無や質を評価対象や評価指標にしていく(⑦)ことで、子供たちの学びに向かう姿勢、さらには学習において何が大切なのかという学習観が、より豊かで望ましいものになってくるだろう。」と述べている。また白水は、「正解を出して終わりになる総括的な評価による序列化から、前向きな学びのゴールと形成的評価による教育改善という学習・評価観への刷新」(⑧)と支援が求められていると述べている。教師の評価観も学習観に影響を与えることを示している。

さらに、学習観と学習方略の関連をどのように意識すればよいのか。植阪(2012)は、「学習観は幼少期からの学習経験の積み重ねで築かれてきたものであり、変えることは容易ではないので、授業で意図的に指導していくことが最も効果的だ」と述べている。方略を使い、「出来た」「覚えた」という達成感や効力感を得る(⑨)ことによって学習観が変わり、学習の質の変化につながるとしている。

(3) 学習観の転換につながる授業づくり

深谷・植阪(2015)は、多くの学習者が内容を十分理解していなかったり、丸暗記を思考した学習方略を取ってしまったりと課題がみられるとして、「授業設計をする際に、内容のどこが難しいのか、どういう躓きが起きてしまうのかをしっかりと見取り」(⑩)、その躓きをクリアするための手立てを講じることの重要性を述べている。手だてでは、「誤概念をなぜ誤りかまで踏まえて説明することや、学習方略をコツとして教示することが重要で、躓きを踏まえた説明、課題、活動の工夫などが求められる」(⑪)としている。

4. 研究方法及び分析資料

(1) 対象：公立小学校6年生30名(男子18名、女子12名)

- (2) **研究方法**：授業の場において、児童間や児童と教師の関わり合いの様子を記録、観察し、認知主義的学習観への変容が見られるまでの児童の記述や発言、態度を分析し、教師の授業観や評価観及び子ども自身の学習観と学習方略との関連について考察する。
- (3) **分析資料**：4月から10月までの授業観察記録、授業動画、及び児童の記述等を分析資料とした。

5. 授業実践と省察 * () 内の数字は、3-(2)(3)の数字

(1) 非失敗活用志向から失敗活用志向・意味理解志向へ

学習内容の理解が難しいA児：児童の困り感¹⁾の表出と共有することの有効性

A児は、学習内容の理解が厳しく、かけ算は6と8の段はできず、小数や分数の計算はできなかった。漢字は苦手で、授業後のふり返りなどをすべてひらがなで書いていた。4月初めは、授業が始まるとボーっとしていたり、黙ってうつむいていたりすることが多い。どうしたのか聞いてみると、「勉強が難しくくてわからない」という。しかし、わからないことを周りの子に訊ねることもしない。

「～がわからない」という困り感を表出できないかと、「どこがわからないかみんなに教えて。」と促すと、「何でAが。絶対無理。」と言った。なぜかと聞くと、「みんなの前でわからないことを言うのがはずかしい。」と言い、非失敗活用志向が見られた。その頃のA児の算数の振り返りには、「できませんでした。もんだいのいっているいみがわかりませんでした。」と書かれていた。考えようとしなかったり、意味を理解しようとしなかったりと、非認知主義的学習観が顕著に見られた。

A児とグループの子の対話を聴いていると、A児の困り感が見えてきた(②)ので、具体的な名前を出さずに「こんな風に困っている人が何名かいるね。」とA児の困り感を拾ったり、A児と同じように困っている子に困り感を言ってもらったりした(⑥)。例えば、ある児童がA児と同じように困っていた場合、その児童が「線対称の図形の反対側をどうかけばいいか困っている。」と言うと、別の児童が「コンパスを使って図って計算やればいよ。」という。このように、自分と同じ困り感に答えてくれた発表を聞いて、「あ〜。」と言ったり、再びノートに目を落としたりしていた。自分事となるため、授業に向き合えるのだろう。またそれは、A児同様、困り感を表出できない子にも同じような様子が見られた。

同時に、グループで話をする時間を取るようにした。初めは、「わからない」といってうつぶせたり、誰かが言ってくれる答えを待っていたりしていた(②)。A児が話せるようにと、「ここがわからない」と伝えたり、「どうやってやった?」と聞いたりするとよいと、アドバイスした(⑨)。すると、筆者が言うことをなぞるように話し始めた。友達が一緒に考えてくれたりアドバイスをくれたりするので、A児の姿勢が前のめりになり口数が増えた。このように、相談し合う場を多く(1時間に8回程度)持つことで、グループの子に自分から聞くようになった。わからないことをそのままにせず、「なんでそうなるの?」と学習内容の意味を理解しようと動き始めるなど、意味理解志向が見え始めた。しかし、A児の困り感に、グループだけでは答えられないことがあった。そこで、グループを離れて誰にでも聞きに行ける場を持つようにした(⑥)。すると、慣れている友だちがA児の所に来て教えるようになった。

それと同時に、A児の困り感を全体で共有し、その困り感へのアドバイスを求めたり、どう説明するかをグループで話し合わせたりするなど、授業展開の起点にするとより理解が進むのではと考えた。「Aさん、何か困っているの?」と尋ねると、「問題の意味が分からない。」とA児が言った。そこでA児にわかるように各グループで説明を考えさせた(④)。挙手した児童を指名するが、その児童が説明できなくて困る。別の児童が手を挙げて助けるが、その児童も困った。すると、「～って言えばいいんじゃない?」と、他の児童から助け船が出された。困っていた2人がそれを聞いて、「あ〜。」という。A児のおかげで、2人も曖昧な部分を理解することにつながり、理解していた児童もどう説明したら分かってもらえるかを考える中で、理解を確かなものにしていった。それは、A児がその授業に大きく位置付くこととなる。A児のおかげで他児も理解を深め、授業の中に勉強の苦手な子の存在感が生まれたのである。

4月下旬には、授業に対する後ろ向きな言動は大きく減少し、失敗活用志向へと変容が見られた。「わからないことを言って良かった」という経験をしたからだろう(⑨)。その頃の振り返りには、「一人でしきができました。とてもうれしいです。LさんとRさんとNさんがおしえてくれました。とてもうれしかったです。Mさんもきてくれました。きょうのさんすうはわかりやすかったです。やるきができました。やればできるということが、わかったので、もっといろんなもんだいにチャレンジしてみたいです。」と書かれていた。それに対して、筆者は「お友達と話し合うと、わかりやすいんだね。仲間ってありがたいね。Aさんのわかりたい子さんも凄いよ!」とコメントした(⑧)。5月に入ると、「漢字のいい練習方法を教えて下さい。」と筆者に自ら質問してその方法を実行したり、「はい、話し合おう!」とグループのメンバーに自ら声をかけたりする様子が多々みられるようになった。尚、そのような変化は学力の伸びにも繋がりを、本年度の現時点での算数のテストの到達度は65.3%で、昨年度の49.4%を上回った。

他児についても、A児と同じように困り感を言ってもらうと、自分事として授業に向かうようになり、協同させることで、自分の困り感を表出し始めた。「友達が答えてくれた」「より理解できるようになった」「言ったことでみんなのためになった」などの「言って良かった」と思える経験を重ねることで、自ら友達に訊ねるようになった。4月には「困っている人!」と聞いても挙手する子が0人の時もあったが、5月には困っている子全員(平均7人程度)が挙手するようになり、他児にも波及し、他児の理解を深めた。それは、A児の授業での自己存在感の獲得にもつながり、失敗活用志向や意味理解志向へと変容していた。また、「学習内容」に限らず、「学び方」に対する振り返りを認める事で、さらにそれらを強化していた。それは、漢字練習や友人との積極的な対話などの自ら学ぶ姿へと繋がった。

(2) 非方略活用志向から意味理解志向や方略活用志向へ

考えようとしないB児：仲間の学び方に触れることや説明する活動のの有効性

B児は、四則計算はすべてできるが、約分や通分ができないなど、前学年までの学習の積み上げが弱い。5月上旬には、「授業中、みんな真面目でふざける人が少ないから、このクラスおもしろくない。」と言い、他者に干渉してばかりいた。「勉強はどうせわからんから考えても意味ない。やり方とかどうでもいいし。」と言って、答え合わせだけをして自分なりにやり方を工夫しようとしない非方略活用志向が見られた。

そこで、工夫することの良さに気づかせるために、仲間から学べるよう促してみた。5月20日の国語の授業で、段落毎に筆者が一番伝えたいと思う箇所に線を引くという場面があった。4段落の時、結論を述べている最初の行に線を引いたという子が多かった。5段落を考える時、B児が諦めていたので「みんなは4段落でどこが大事って言ってた?」と筆者がB児に声をかけた。みんなが言っていたことを思い出し、早めに筆者の主張を見つけることができた(⑨)。ふり返りには「今日、友だちのせんのひき方を見て、自分でこれだと思ったのがあたってうれしかったです。また、こういう、だんらくに分けてせんをひけといわれたら、友だちのせんのひき方をまねしたいです。」と書いていた。

同日の算数の授業で、整数や小数、帯分数を含む計算の仕方を考える時間に、帯分数を仮分数に直すことができずにいた。そこで、「B児がどうやって仮分数に直すかわからないんだって。」とみんなに問いかけた(⑥)。諦める癖があるB児に、問題が解ける喜びを感じてほしいと思ったからだ。「整数部分と分数の分母をかけて分子にたす」方法や「整数を分数にしてたす」方法を他児が説明するが、なかなかわからない。その表情を見て、5人の子がB児を囲んで必死になって説明していた。最後には、友だちに教えてもらった方法を使って自ら模索しながら解き(⑤)、問題が解けた喜びを感じていた(⑨)。その日の振り返りは「今日また新しい解き方を見つけられてうれしかったし、それもつかってとけたから、自分もわかりやすかったです。」であった。この日、友だちの解き方に触れることで、意味理解することや工夫して解いてみることの喜びを感じ、意味理解志向や方略活用志向へのスイッチが入ったようであった。

しかし、自ら訊ねたり話し合いに参加したりすることはできなかった。そこで、B児も話せる機会を作ってはどうかと考え、説明活動を入れてみた(⑩)。6月22日の算数の時間、作った式の意味を説明させ

合うと、B児はグループ二人の説明の仕方を真似ながら、図を使って自分なりに説明していた。筆者は、説明できたことや図を使ったことを褒めた。振り返りには「今日、自分ではできるようになりました。」と書いていた。また、6月24日の分数のわり算の文章問題を解くとき、B児が式のたて方について、自分のかいた2本数直線を説明しようとして間違いに気づき、正しくかけていた子の説明で数字をおく場所を修正し、再び解き始めた。振り返りで、「今日、自分から前にならったやり方をやったところがいいところだと思います。」と書いていた。筆者は自ら既習事項を使ったことを褒めた(⑦)。説明場面を作ることで、B児は考え、「できた」という感覚が持てた。その週に、教育相談があった。今もふざける人がいなくて学級が面白くないのかたずねると、「それはなくなった。自分が合わせている。前は、授業中大きい声でふざける人がいる授業が楽しいと思っていたけど、今は授業に真面目になってきた。」と言っていた。

以上のように、友達の見方を参考にさせたり、説明活動を入れたりすると、B児は「友達を参考にする」という一つの学び方がわかった。また、「みんなが自分のために説明してくれた」ことで、解き方の意味を知る喜びを感じることができた。仲間と協同し、仲間の解き方や学び方に触れ、自分も取り入れて良かったという達成感や効力感を得る経験を通して、非方略活用志向から方略活用志向や意味理解志向などの認知主義的学習観へと変容し、授業に真面目に取り組むといった自ら学ぶ姿勢が見られるようになった。このような様子は数名の他児にも見られ、B児より学力に課題のある子も、友達の見方を参考に解いてみたり、「答えは見せないで。やり方教えて!」と発したりするようになった。

(3) 結果重視志向や丸暗記志向から思考過程重視志向へ

問題に浅く向き合うC児：問題にすぐ取り組ませ、追求させることの有効性

C児は、テストの学級平均を上回り、整数の四則計算はすらすらこなすが、分数の計算の意味理解や約分の仕方などに課題が見られた。4月当初は、考えればわかる問題の答えを考えずにすぐ友達に聞くなど、結果重視志向や丸暗記志向が顕著に見られた。また、隣で困っている子がいたので、筆者が声をかけるよう促すが、「めんどい。」と言って、関わろうとしなかった。

4月30日の授業では、開始10分ほど筆者が丁寧に行った問題把握の後、いざ問題を解き始める時に、C児は後ろの子に「何するって?」と尋ねた。問題や解き方の意味を理解する事への価値づけがないので、筆者が丁寧に行った問題把握がC児にとっては意味をなさなかった。

そこで、問題を提示してすぐ解かせてみた。なぜなら、躓いたとしてもそれが良い刺激となって自分なりに考え始めるのではないかと考えたからだ(①)。5月11日の分数の授業では、授業が始まると同時に問題を書き、「問題を解き始めてください」と伝えた。C児は早速問題を解き始める。4分ほどで解き終わるが自信がない様子で、交流する際は積極的に聞きに行っていた。そのような様子が後日も複数回見られた。C児は、筆者が説明をしないことで、自分なりに動き始めた。

しかし、答えの正誤だけを確認する時もあった為、思考過程を大事にしてほしいと、筆者はC児が困っている時にすぐ教えるのではなく、ファシリテートしてみた。「C児が～に困っているようですが、アドバイスできる人はいませんか。」とみんなに訊ねたり(③)、「Cさん、3グループに訊きに行ってください。分かりやすく説明し合っていたよ。」などと伝えたりした(⑥)。3グループから戻ってきたC児は「わかったぜ。おれ、勘違いしてた。」と言いながら席に戻り、グループの他の子に解き方やその意味を伝えていた。筆者がC児の考えや困り感を繋げていると、思考過程重視志向が見え始めた。

5月下旬からは、周りとの協同することに慣れてきて、わからない子がいたら教える姿が頻繁に見られるようになった。C児自身が、協同によって解決できた喜びを他児に広げている様子だった。また、分からない時は、「なんでなんで」と追及をやめないし、すぐ解けてしまう問題には、「簡単すぎて面白くないですね。」とつぶやいていた。認知主義的学習観を持ち始めると、簡単に解けてしまう問題は面白くないようだ。7月上旬の授業では、なかなか理解できずに、必死で同じグループのE児に訊ねていた(図1)。教師に促され、2人で隣のグループに訊きに行った。しかし腑に落ちず、全体発表が始まってまだ夢中で追

求し、思考過程重視志向が顕著に見られるようになった。7月のアンケートでは、「どんな授業が楽しく学べますか」という問いに、「友達と一緒にやる時」と答え、友達にわからないところを聞きに行くところが6年生になって変わったと答えていた。

以上のように、すぐ本題に入ると、C児はすぐに考え始めた。すぐに解かせることで、自分なりに躓くことになり、友だちに積極的に訊きに行こうとし

た。それらを筆者がファシリテートすると、筆者による説明がない分、どうにかして解こうと、答えを待たずに仲間と協同して考え始めようとし、結果主義志向から思考過程重視志向や意味理解志向へと変容していった。それは、自ら訊きに行ったり、仲間と協同したりと自ら学ぶ姿へと繋がった。また、筆者が問題把握に時間をかけ過ぎている時にはボーっとしていた他児数名も、「えっ？もう解くの？」「ちょっと待って、どんなして解くわけ。」と、友達に訊ねたり、どうにかして解き方を考えようとしたりと、必死で考える様子が見られるようになった。

(4) 結果重視志向から思考過程重視志向や意味理解志向へ

自分さえ解ければ良かったD児：協同する必要性を実感させることの有効性

D児は、テストの平均点が9割を超え、勉強は得意な方であった。4月当初は、問題を自分で解いて終わると、周りで困っている子を気にすることもなかった。自分なりに理解することができるので、自分さえ解ければ満足していた。答えが当たっていれば終わりという結果重視志向が見られた。

7月9日の「中央値」の学習では、言葉は知っていても、意味を訊ねると躓くだろうと筆者は予想していた(⑩)。「中央値って何？」と訊くと全体的に答えられなかったので、早速グループで考えさせると(①)、「真ん中の値」と発言があった。それを受け、グループで協同させ、中央値を求めさせた。しかし、「真ん中の値」を最大値と最小値の真ん中と捉えている子がいて混乱した。D児もその一人であった。そこで、一度答えを確認した後、なぜそうなるかを考える自由な時間を設けた(④)。「真ん中」とは何を指すのかという児童が今考えたいことを受け入れ、時間を取るという形でその流れにのったのだ。

2日前に席替えをしたばかりのD児のグループは、D児以外は学力に課題がある子(A児、B児を含む)であった。そのグループは、D児がわからないとどうしていいか困る状況があった。A児やB児は、すぐグループに体を向け、D児も向き合うが「どういう事？」と言い、話に詰まっていた。

それを見て筆者は、「グループで話し合ってもわからない時はどうしたらいいか時間の使い方を考えてごらん。」と伝えた(⑨)。すると同じグループのB児が他のグループに訊きに行き、「わかったぜ！」と言って、教えてもらった図を書きながら話し始めるが、途中で説明が止まった。B児の情報をもとに、D児は自分なりに理解し、A児やB児らに詳しい説明を加えていた。この時、「意味わかった？」と念を押すなど、D児も意味理解を意識し始めた。

教師が、B児に全体への説明を促すと、「何て言えばいい？」と困っていた。「説明してと言われたら難しい人？」と全体に聞くと(⑦)、D児を含めほとんどが挙手した。そこで筆者は、「説明ができるようになってきて。どうしてもわからないという人は、先生の所に来て。」と自由な時間をとった(①)。D児は、B児に「どんなして言えばいい？」と聞かれ困っていた。そこで筆者が、「Dさんは、何をするといいかな？例えば、言わせてみるとか？」とヒントを出した(⑨)。すると、D児が図の意味を説明し、B児に「言ってみて！」と練習させていた。D児は仲間との関わり方の感覚をつかみ、思考過程を大事にし始めた。

このように、児童の思考の流れにのることは、今一番考えたいことに仲間と向き合えるので、D児も仲間と協同し始めた。また、グループ全員が困るという状況を打破するにはどうすればよいかを意識させることで、その理解力を仲間のためにも発揮し、意味理解志向が見え始めた。さらに、困っている仲間とど

C: E, 教えて!
 E: まかせろ〜! ⑧人だった場合? (C1 が鉛筆を持って①から教える)
 C: ①, ②, ③, ④・・・(C1 が表を見ながら、中央値が2つの数字の間であることを説明している)
 C: なんで④じゃないわけ。
 E: だからもう〜。偶数にした場合さ。こっちは④と⑤の間!
 C: こっちは④さ。なんで④と⑤の間になるわけ?
 E: なんで④と④をたすわけ。
 C: こっちは④と⑤。こっちは③と④。なんでこっちは④だわけ。
 E: こっちは奇数だからだよ!
 (なかなか理解できない様子を見て、)
 T: あっちみてきたらいいよ。Bさんのところ。一緒に見といで。

図1 C児とE児のやり取り

う関わればいいのか迷っていた時に、筆者がヒントを与えたことで、勉強の苦手な他児との関わり方が分かり、思考過程重視志向への足掛かりとなった。それらを日々積み重ねることで、積極的に説明するなどの自ら学ぶ姿勢に繋がった。3学期には、「6年で得意になった算数だけど、説明は苦手だった。友達に聞かれて必死に教えた。納得してもらえて嬉しかった。」と作文に綴っていた。D児へのアプローチは、勉強の得意な他児も勉強の苦手な児童と積極的に関わることに繋がった。ノートを使って話し合う子、電子黒板に書き込んで説明する子、友達に必死で教える子等、勉強の苦手な子と協同しながら考えていた。その様子を俯瞰したものを図2に示す。

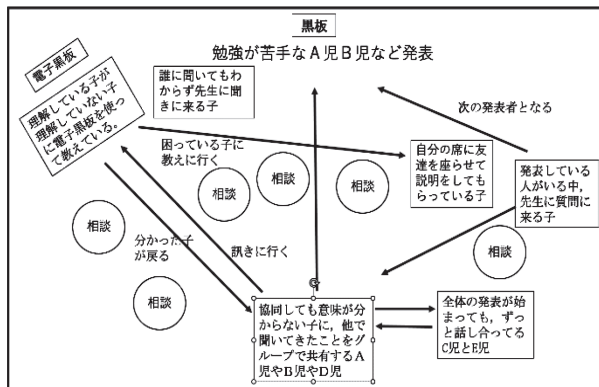


図2 自由に動ける時間における子どもたちの位置関係

6. 授業づくりの模索を通してのまとめ

(1) 教師の授業観について

授業者として、「勉強が苦手な児童や気になる児童に注目しながら授業づくりを試行錯誤する事」「ファシリテーターとして児童同士をつなぐ事」「他児童の学び方に触れさせる機会を多く持つ事」「問題に早めに取り組ませる事」「困り感を共有する事」「子どもの思考の流れにのる事」で、筆者の授業の課題が解決できた。勉強の苦手な子や気になる子に注目しながら模索することは、自分の授業を児童の視点で見直すことになる。それは、勉強の苦手な子や気になる子がわかるレベルの授業にするという意味ではなく、みんな協同して学ぶことに焦点がいくため、結果重視志向を持った勉強が得意な子にも、より良い学習観を育むことがわかった。勉強の苦手な子に認知主義的学習観が見られるようになると、答えだけわかって満足しないので話し合いも簡単に終わらず、「答えを教えて」ではなく、「どうして？」と意味を問う姿勢が見られるようになった。その姿勢に刺激を受け、勉強が得意な子が「もっとうまく説明できるようにしたい。」と自分なりに目標を持ち始めた。そして、「ここまでわかった？」などと相手意識を持った質の高い説明が見られるようになった。また、教師がファシリテートする中で、児童は互いに質問や説明をし合いながら、思考過程重視思考や意味理解志向になり繋がっていくことがわかった。今まで、気になっている子はそばに行って指導したり、授業外で指導したりと、個別に対応することが多かった。それだと授業という場や児童同士のつながりを生かしていない。一方、教師が介入する場面が多い授業は、児童は自分なりに解決するより教師に委ねてしまうため、自ら学ぶ力は育ちにくい。7月の算数の振り返りで、「今日は、自分が考えたやつをFさんに教えて、それをFさんがBさんに教えて、BさんがAさんやみんなに教えて発表していたので面白かったです。」とあった。教師が教えずがないでいると、児童はこんなにも繋がりがながら腑に落ちていき、仲間の学びに触れる中で自ら学び方を身に付けていくのだと感じた。さらに、問題に早速取り組みせると、自分でどうにかしないといけなくなるので、問題把握が難しくても、周りの子に訊きながら把握するし、どうにかして解こうと協同し始めた。そこに生まれた困り感を繋げていくことで、子どもたちは仲間のため、自分のために一生懸命考えて意味理解志向を発揮し内容理解が進んでいた。そして、教師が子どもの思考や場の流れにのり、児童の発するもの（発言やしぐさ等）をなるべく認め、児童から出てきたことをまずはさせてみることで、児童は教師の頭の中にある答えを見つけるという結果主義志向から、自分の考えを大事にしようとする思考過程重視志向などの認知主義的学習観へと変わっていった。よって、「児童自ら考えたり、問いを発したりしながら学ぶこと」に価値をおく授業観を大切にしたいと考えた。

(2) 評価観について

形成的評価の1つとして、児童の振り返りや発言、まわりの友達との関わり等に、よい学習観が見られた時に筆者は、児童にわかりやすく学習観を伝える言葉(図3)を主に使ってそれらを価値づけた。例

えば、「まちがえた！何で？」「解き方が違う！何で？」と友達に食らいついていく姿勢や、最後の一人になっても納得できないものはできないと表現する子、グループみんなで理解するまで頑張っている児童などに、「さすが。なんでなんでさん(思考過程重視志向) やわかりたい子さん(意味理解志向) を発揮しているね。」と褒め、価値づけた。また、児童が相手を意識して図に書いたり、相手に理解具合を訊ねたりしたら、その説明の質の高さを評価した。すると、それらが次時の視点となり、そのような子が増えていった。

(3) 児童の学習観と学習方略の関連

学習方略には、認知方略、メタ認知方略、外的リソース方略などがある(植阪 2010)。認知方略を使って良かったという経験が、学習を工夫しようという態度に繋がっていた。また、メタ認知方略の1つである学習の振り返りを書く際に、視点を学習内容に限定せず、協同したことなど学び方についても自由に書かせると、学び方の方略が定着していた。さらに、友達と協同したり、わからないところを自ら聞きに行ったりすることで、外的リソース方略の良さを実感した子は、仲間と協同することを選択するようになり、理解を深めていた。方略を使い「できた」「よかった」という達成感や効力感が、学習方略を定着させ、学習観のよりよい変容に繋がった。

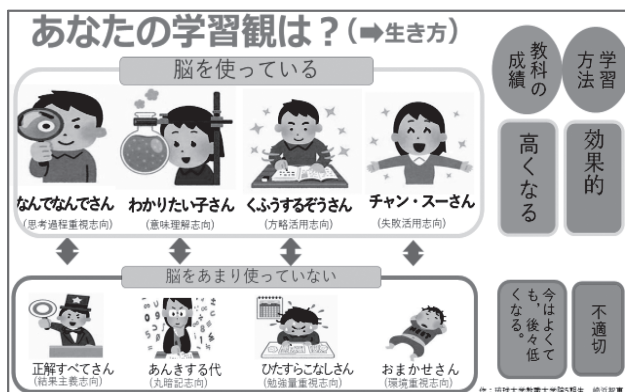


図3 児童にわかりやすく学習観を伝えた掲示(筆者作成)

7. 自ら学ぶ力の育成について

「自ら学ぶ」という言葉は、何十年も前から教育現場で掲げられてきた大事な言葉である。しかし、「学習内容を学ぶ」という意味でだけ使われてはいなかっただろうか。筆者は、「学び方を学ぶ」ことも大事にしたい。躓いた時になぜそうなったかと客観的に考えたり、試しにやってみたり、人と協同したりすることは、「自ら学ぶ」ためのステップであり、いずれ社会に出ても使える力となる。それらは、よりよい学習観を土台として、あるいはよりよい学習観を育む過程で育成されると感じている。認知主義的学習観を育む授業づくりを模索することが、これからの「自ら学ぶ」力の育成への1つのアプローチになると考える。

注

- 1) 本研究では、問題把握や問題解決などの場面で、子ども自身が困ったと感じている状態を「困り感」という。なお、「困り感」は学研の「登録商標」である。

引用文献

深谷達史, 植阪友理, 2015, 「学習者のつまづきを授業設計に活かすー授業設計力の試みー」植阪友理・Emmanuel Manalo 編『教授・学習研究への新たな挑戦：理論と実践ー学習方略プロジェクトーH26年度の研究成果』東京大学, 36-44.

道田泰司, 2020, 「大学院生の意識から見る教授・学習に関する沖縄の課題ー学習観を中心にー」『琉球大学教職センター紀要』(2) : 85 - 96.

奈須正裕, 2019, 『時代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい.

佐伯胖, 2002, 『学びを問い続けて』小学館.

白水始, 2020, 『対話力』東洋館出版社.

植阪友理, 2010, 「メタ認知・学習観・学習方略」市川伸一編『現代の認知心理学5 発達と学習』北大路書房, 172-200.