

子供の「願い」から情動がわきおこっていく

極めて個人的な思いかもしれません、学校は子供たち一人一人の「願い」を叶える場所であってほしいと強く願っています。教科の学びとは、子供たちが理想を実現したいという内発的な「願い」を持ち、それを叶える過程で本質的な学びを獲得することに価値があるのではないでしょうか。(木村は専門が図画工作科だからこそ、この表現への欲求を重視しているのかもしれません。)



音楽科においても、「理想の音楽を目指したい」「心から満足できる状態にしたい」という「願い」こそが、学びの内発的動機づけとなると考えています。そこで今日は、この「願い」がどのようにして子供の「認知スキーマの構築や活性化」につながるのかを、木村なりに以下の4つのステップで考察しました。

- ①「願い」をもつ：今日の音楽の授業でしたら、「〇〇な音楽をつくりたいな」という理想をもつことです。
- ②「情動がわきおこる」：音楽を試す中で、「なんかしっくりこないな（例：拍が合わない）」と理想と現実のズレに気付き、困惑や不満といった情動が子供の中にわきおこっていきます。
- ③ひと・もの・ことの中で「ゆらぎ」：（今日の授業では3人で学び合う環境でしたので、参加せざるを得ない、ある種の中動態的な世界へのいざないがなされていたように思います。）3人での協働的な活動に巻き込まれ、仲間に誘われて音を合わせることを繰り返していきます。研究二年次も鑑みたときに、この過程で探究心や協働性といった非認知能力が発揮されると捉えられるでしょう。
- ④試行錯誤の結果、「このリズムで拍を合わせると気持ちが良い！」と納得感を得て、知識・技能が定着し、次の活動に活かせるようになっていきます。

1. 「ゆらぎ」の場面と「中動態的な学び」

ステップ③の「ゆらぎ」、つまり認知的葛藤を乗り越えようとする試行錯誤のプロセスは、子供の学びの質を決定づける極めて重要な局面であると思います。従来の学習態として、教師の指示通りに解決する「受動的な学び」や、自ら方法を選択して突破する「能動的な学び」が挙げられます。これらに対し、「仲間に誘われて繰り返し音を合わせていたら、しっくりきた」といった様相は、まさに「中動態的な学び」として捉えられます。協働の場（ひと・もの・こと）に誘われて、その環境の中で自ずと解決へ向かうこの姿こそ、本研究が核とする学びの様相です。このゆらぎの時間を深めるためには、探究心や協働性といった非認知能力の発揮を支える学級経営が必要不可欠であるというご意見も出ました。本研究が学級担任制に強みを見いだすのは、全人的な学びを支える人間関係や安心感を基盤とする必要があるからでもあります。

2. 「情動のわきおこり」は自然か、意図か？

ステップ②における認知的葛藤（「しっくりこないな」）から情動がわきおこる場面について、協議会では「葛藤は自然発生的なものか？それとも教師が意図的に起こすものか？」という問い合わせが提起されました。この問い合わせへの答えは、「両方」であると同時に、「教師の伴走が必要」という点に集約されると思っています。まず、自然発生として、子供がもつ理想（願い）と、自らの表現の現実とのズレは、活動する中で必然的に生まれるもので。一方で、教師は、そのズレに子供が深く気付けるよう、問い合わせや場の設定（例：あえて解決しにくい課題を与える、評価規準を意識させる等）を通じて、意図的に情動を喚起する「学びの伴走者」であるべきでしょう。「ゆらぎ」がゆらいだままで終わっては、それは学びにはなりません。教師が適切に働きかけることで、認知的葛藤は、単なる挫折で終わらず、乗り越えるべき課題へとなり、願いを叶えるための原動力となるのです。

この4ステップは今日の生活科のご授業にも当てはまるのかな、なんて思うのですが、皆さんはどう思われましたか？



つぶやき

今更ですが、本校内研究通信は、3年間の研究において、「守破離」の「守」の段階と位置づけ、研究計画の理論的枠組みを繰り返し発信し、先生方と共有するための研究主任の私見としてお読みいただければ幸いです。

この校内研究通信は不定期発行です。先生方の素晴らしいご授業を直接評価するものではありません。日々の実践から得られた「気付き」や「発見」を、研究の理論的枠組みと結びつけて発信することで、全教官での学び合いを促進するツールとして活用していきたいと考えています。

(木村 仁)