九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育支援システム作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

https://hdl.handle.net/2324/13253

出版情報：2005-05
バージョン：
権利関係：

丸野俊一　2004　創造的学びのスタイルを育むには　友枝敏雄（編）『心と社会をはかる・みる　第４章（第１講）子どもの心をみる』九州大学出版会，pp.89-109.

創造的学びのスタイルを育むには

丸野　俊一

（九州大学大学院人間環境学研究院）

１．子どもは本来「知的探検家」である

子どもは，「植物が水や栄養分を吸収して大きくなる」ように，外からあるいは他者から与えられる情報をただ単に受動的に取り入れ，大きくなっていくわけではない．子どもは，生まれながらにして，生きていくために必要な諸知識や諸技能を学び続ける「知的探検家」であり，自分なりの考えや意図のもとに，主体的，能動的に外界に働きかけ，新たな概念を獲得したり外界の事象を意味づけしながら，自分の見方や考え方を発達させ，他者との間でコミュニケーションを巧くとりながら，外界に適応していく存在である．

本来，子どもにはこのような「知的探検家」としての外界に対する能動的／主体的な志向姿勢が備わっているのであるが，いま教育現場には，最近の子どもの「探索活動に対する主体的かつ創造的な取り組みの姿勢や意欲の減退」を嘆く声が充満している．具体的な声としては，「主体的かつ創造的に物事を考えようとしない」「指示待ちの姿勢が強い」「同じような考えや見方をする友達とは話すが，異なる考えや見方をする人と積極的に話そうとしない」「困難な問題解決状況を避けたがる」といったものである．どうしたら，子どもが本来持っている「知的探検家」としての意欲や志向姿勢を阻害しないように，創造的な「問題発見／解決型の学びのスタイル」を子どもに育むことができるか，ここでは特に大人（親や教師）の子どもへの関わり方を中心に，その方策について考えてみる．

２．子どものものの見方考え方の特徴とその発達

子どもは，その年齢段階に応じた，特有のものの見方，考え方，感じ方で外界の事象を探索し，必要な刺激や情報を選択的に取り入れ知識や技能を豊かなものにしていく．表１は，そのものの見方考え方の大まかな発達段階の特徴を示したものである．

2～3歳までの子どもは，実際にものを動かしたり，自分の身体（口，手，目，足など）を思考の道具にしながらが世界を探索する．しかもその思考／探索する範囲も，目の前に広がる“いま，ここ”の現実世界に限られている．また行為そのものが思考であるという世界に生きている．３歳を過ぎる頃には，言葉やイメージを思考の道具として使えるようになる．その結果，現実世界のみでなく，ごっこ遊びに代表されるように，仮想的な想像の世界に思いを馳せ，バナナを電話に見立てたり，アイロンを船に見立てて遊ぶ行為を頻繁に示したり，時には母親役を演じたりする．しかし，現実世界の出来事と想像の世界の出来事との間にはどのような側面に違いがあるのか明確に分かっているわけではない．子どもは，想像の世界もまさに現実の世界そのものであるかのように認識している．そのために，時には自分が欲しいものを想像すれば，それが現実のものとなって自分の手の中に入るかのように思うこともある．

しかし，３歳過ぎから５～６歳頃にかけて，子どもは具体的なものやイメージやことばを思考の道具として外界を探索するようになるが，大人のように自分の知識や概念をベースに論理的に考えるのではなく，直感的に自分の体で感じ／見たままで判断することが多い．体感先行によるものの見方／考え方／感じ方である．また子どもはモノの動きや事象の変化と一体となり演者として見たり感じたりする．さらには，自分の興味／関心のある部分に注意を集中したり，特定の特異な部分的動きに反応するなど，局所的な視点から見たり感じたりする．自分が感じ／見たものを，周囲の目や評価をまったく気にせずに，素直に表現しがちである．こうした一連の特徴ある子どものものの見方／感じ方が，時には，ものの動きや変化の中に子どもの瑞々しい感性を引き起こす．例えば，３歳位になると，①湯豆腐がコトコト煮えるのを見て“おとうふ，

表1　子どもの大まかな思考発達の段階（ピアジェの発達段階論を改作）

前操作的思考の段階（0～6／7歳頃）

(1) 感覚運動的思考の段階（0? 2／3歳頃）
特徴：・自分の体（目，手，口など）が思考の道具である
・“いま・ここ”の世界での出来事が思考の対象である

(2) 象徴的思考の段階（2／3～4歳頃）
特徴：・自分の体の他にイメージが思考の道具として新たに加わる
・見立て（ごっこ）遊びが始まる
・“いま・ここ”の現実世界と仮想的想像（ごっこ）の世界を行き来する

(3) 直感的思考の段階（4～6／7歳頃）
特徴：・言葉（概念）が思考の道具として新たに加わり始める
・知識に基づく判断より見たまま／感じたままの判断が強い（「体感先行」）
・既成の枠組みに囚われない直感的な子ども独特のユニークな発想

操作的思考の段階（7／8歳～大人）

(1) 体的操作の段階（7～11／12歳頃）
特徴：・言葉（概念）が思考の道具としてドミナントに機能する
・具体的なものを操作しながら、物事の成り立ちや関係性や意味を探る
・見たまま／感じたままではなく知識を根拠に判断するようになる（「知識先行」の開始）
・ 具体的行為の世界では大人と同じように思考できるが可能性の世界での思考はまだ不十分である

(2) 形式的操作の段階（11／12歳以降）
特徴：・言葉（概念）が思考の道具としてドミナントに機能する
・記号や数式などを操作しながら、物事の成り立ちや関係性や意味を探る
・ 「体感先行」が薄れ「知識先行」重視
・ 現実世界のみでなく可能性の世界についても柔軟に思考できる

（注）操作とは、一貫性のある秩序だった体系の中で物事を理解していく内的な活動を意味する。

震えているよ，寒いんじゃないの？”とか，②電気釜が沸騰し出したのを見て“しゃべってきたー”とか，③早いスピードで走る電車の外を見て“電信柱が（後ろに）飛んでいくみたい”といった「つぶやき」を示す．どの「つぶやき」も，体全体で感じ取っている内面からわき上がる豊かな活き活きとした光景の描写であり，私たち大人は，その感性の瑞々しさや素晴しさに「ハッ」と驚かされる．言われて見ると，そこに表現されている世界は，私たち大人の目にも映っている世界であり，また体で感じようと努力すれば何とか感じ取れる世界である．

だが，われわれ大人は，一般に，①知識や概念を先行させ頭で考える（知識先行型），②第三者の視点からモノの動きや事象の変化を対象化し傍観者的に捉えがちである，③全体的な視点でモノの動きや事象の変化について考える，④既成の枠組みに捉われやすい，⑤他者の目や評価を気にしたり，社会が期待していることを見たり考えたりするために，子どものような芸術的な感性（表現）を瞬時に表せない．思考の発達に伴うこうした「感性の鈍り」，それは，世界の認識の仕方（ものの見方／感じ方／考え方）が体感先行から知識先行へと質的に大きく変換して行く時に起きるべくして起きる発達的現象の一つであるといえる．またこの変換期は，“知識や概念を知れば知るほど世界の事象が整理されよく分かるようになるが，逆に，知識や概念を知れば知るほど，また知識をベースに世界を見ようとすればするほど，世界が見えなくなる”，すなわち知識や概念が持つ二面性が顕在化しはじめる時期でもあるといえよう．

大人は子どものユニークな瑞々しい感性やものの見方／考え方に驚かされるのであるが，この時期の子どもの知識は，一般に行動範囲の狭い，しかも日常生活を営む上で，頻繁に遭遇する出来事や頻繁に使用する重要な概念を中心に構成されている．したがって，いろいろな状況に役立つというよりも，その子どもの生きている特定の状況や特定の他者との出会いやものと結びついた主観的な色彩が強く，かつバラバラな状態である．

しかし，行為の世界のみでなく，ことばやイメージや記号の世界でものを考えたり，関係づけたり，さらには学校教育において知識が組織的に教えられることによって，学童期の子どもの世界に関する知識は飛躍的に増大していく．と同時に，よりまとまりのある（体制化された）ものになっていき，主観的な色彩に代わり客観的な色彩が強まって行く．そのために，7～8歳頃から，子どもは，それ以前のように対象の見かけ（知覚）に惑わされることなく，具体的にものを操りながら論理的に思考することができるようになる．このような段階を具体的操作期と呼ぶ．しかし，具体的操作期の子ども達の論理的判断は，見

たり，触ったり，動かしたりできる具体的な事物や事象に限られている．また思考したり判断するときには，自分の知っていることにこだわったり，命題の内容と形式とを分離して考えることが容易にできないために，例えば，「ネズミはイヌよりも大きく，イヌはゾウより大きいならば，ネズミはゾウより○○○」といった抽象的な論理（推論）課題を解決することができない．この課題を形式論理に従って正しく解くならば「○○○」には「大きい」と答えなければならないが，子どもは日常的に知っている「象はネズミより大きい」という知識にこだわり，「○○○」には誤って（命題の内容に合うように）「小さい」と答えてしまうのである．

11～12歳頃に始まる形式的操作期になると，子どもは，大人と同じように，抽象的な記号や概念を用いて，論理的に正しい思考や推論を行うことができるようになる．つまり，論理形式とそれが適用される内容（命題）とを分離し，しかも論理形式を内容そのものから独立した形で操作することができるので，前述した「ネズミはイヌよりも大きく，イヌはゾウより大きいならば，ネズミはゾウより○○○」といった抽象的な推論課題をも容易に正しく解決することができるようになる．このことは，現実の具体的世界の事象だけではなく，可能性の世界の事象をも柔軟に思考することができることを意味する．具体的操作期（おおまかには児童期）でも，可能性の世界をある程度は理解することはできるが，それはあくまで現実の世界から出発した推測（現実⇒可能性）による理解の仕方である．それに対して，形式的操作期の段階（おおまかには青年期）になると，可能性から出発し，いろいろの事象を可能性の文脈の中に位置づけ（可能性⇔現実），目前の現実の事象も可能性の中の一つの事象が現れているものとして理解することができるようになる．

この段階に至って，子どもは，具体的なモノだけでなく，記号や数式や概念を自由に組み合わせたり関係づけながら多くの知識を獲得したり，時間空間を超えた，しかも実体験のない事象を思考の対象にしていくことが多くなる．それだけに，もし，子どもが可能性の世界や仮想的な世界の事象について学び考えたことやそこで獲得した知識を，自分が生きている現実世界の諸事象に照らし合わせて再度吟味検討し直すといった努力をしなければ，実感の伴わない知識だけが貯えられて行くことになる．獲得した知識やものの見方／考え方が現実生活で真に生きたものとなるためには，可能性の世界や仮想的な世界の事象をできるだけ見近な現実世界の事象におき直して考えてみたり，問い直すことで，“なるほど，もっとも”といった実感を伴ったものでなければならない．

3．学びの諸側面から見た「日常知」と「学校知」の違い

学童期に入り，言葉や記号を主な思考の道具にしながら組織立った教育が営まれるようになり，しかも自分の現実生活から遊離した抽象的な概念や事象が学びの対象になると，途端に子どもの能動的な学びの姿勢に陰りが見られる．あれほどまでに，学童期前までの日常世界においてはあるいは学童期になっても戸外の遊びの世界では，多くの子どもが「知的探検家」として主体的に活き活きと創造性を発揮したり困難な課題に挑戦したりするのに，なぜ学校教育場面の中では意気消沈した学びの姿勢を示すのであろうか？その原因の一端は，多面的な角度から「日常知」の学びの過程と「学校知」の学びの過程との違いを示した表2からも推察することができる．

全身を使っての戸外の遊びの世界，ここには「知の身体性」（体でわかる）「自分の能力に応じて出来そうなことや興味のあることを自由に選択できる」「心ゆくまで楽しめる自由な時間」「やり直しが可能」「失敗を恐れない」「自由に状況や道具を変形操作できる」「徹底した他者との間の対話性」「過程を楽しむ」「結果を気にしない」といったような，学びが成立していく上での特徴がある．それだけに，子どもは自由な発想で納得できるまで時の経つのも忘れて活動に没頭できる．子どもは，自分の期待や思いとは異なる「偶然性」「新奇性」「意外性」のある出来事や「異質な考え」「異なる見方」にしばしば遭遇することも多い．すると，そこに新たな視点から「どうして」「なぜ」と自らを問い返したり，他者から問い返されたり，自分が納得できるまでやり直す機会が自ずと生まれる．この問い直しの体験を積み重ねる中で，子どもは柔軟な発想の素晴らしさに気づいたり，いろいろな考えを組み合わせることによって大きく見える世界や事象の構造や複雑さが変化することのダイナミズムの不思議さ面白さに感動し，多面的な視点からものを見たり考えたり感じたりすることの重要性を知っていく．また，時には，子どもは“競争，挑戦，励まし，助け合いの諸相”を行き来しながら，適度な心的緊張の諸相を潜り抜けることによって，“分かち合いの喜び”や“助け合いの大切さ”をも身につけていく．こうした諸特徴を備えている遊びの世界や日常生活の中で遭遇する諸事象

表2　学びの諸側面から見た「日常知」と「学校知」との違い（丸野 1993 を改作）

学びの諸側面	日常知	学校知
対象	自然発生的なもの 今を生きるにおいて必要なもの	組織的、人工的に作られたもの 将来において必要なもの
意図（責任性）	学び手（子ども）自身の意図 （大人の意図は背景に）	教え手（大人）の明確な意図のもとに誘導される
文脈（状況）	具体的／実際的な文脈	抽象的／仮想的な文脈
主な媒体	具体的なもの	言語や記号や数式
志向性	現在志向（直接に役立つこと）	未来志向的（間接的に役立つこと）
関わりの形態	大人と子どもとの一対一の関係 子ども同士	一（教師）対多（児童）
生み出されるもの	結果的／偶然にもたらされる （主なゴールは過程を楽しむこと）	目的的に作られる
動機づけ	学び手（子ども）の知的好奇心や向上心などの内発的な動機によるものが多く、取り組む姿勢は意欲的である	社会的強化（他者の目や報酬）やテスト予告などの外発的な動機によるものが多く、取り組む姿勢は消極的になりやすい
利用できる知的資源	自分一人で解決できなければ他者の力や知識を大いに利用できる （他者との協同構成が大部分を占める）	単独で解決しなければならない個人プレーの世界が大部分を占める （先生の質問に対し独力で回答）

（注）日常知（「日常的な知識」）は、日常生活に適応して行く過程の中で獲得されていくものであり、具体的な場面や状況と密接なつながりをもっている。そのため一般性に乏しい。また場面や状況との出会いや内容も偶然性に支配されやすく、知識の獲得に一定の順序性があるのでもなく、精緻化の程度も低い。日常生活においては、パターン化した活動を繰り返すことが多く、その背景の原理や原則を“分かる”というよりも、活動そのものをスムーズに“できる”ことこそが重要である。また大部分は既有の知識や経験がほぼ等しい人（時には分かっている人）と課題や文脈を実際に共有しながら活動するので、改まって、自己の活動を言語化したり、自己の判断の正しさを吟味したりもしない。それゆえに、自分の活動や対象に対する理解は浅い段階に留まりやすいこともあるが、逆に、納得できるまでその活動を楽しむことができるので、意外な発見を行い、理解が深まったり広まったりすることもある。偶然性と出会いが学びの場を大きく支配する状況でもある。何よりも重要なことは子どもからの学びの姿勢が全面に出てくることである。他者との間に開かれた知識獲得の場であり、子どもは「社交的な法律家」の振る舞いが要求される。

それに対し、学校知（「学校教育の中で獲得される知識」）は、未来において役立つ（と想定され意図された）基礎的知識や技能を効率良く子どもが獲得できるように、大人によって系統的、組織的に計画／形成された文脈の中で行われて行く。子どもはその課題や課題を遂行して行く順序性などを自分で選択することはできないし、なぜいまその課題を学習しなければならないかの必然的な意味も理解しがたい。ただ大人によって準備されたレールの上をひたすら歩かされるのみである。しかも、ここでは具体的な事物や事象を扱うというよりも、言語や記号の操作を含む活動が主になる。また具体的な場面や状況の理解に留まらず、そこからさらに一歩進めて一般性のある原理や原則を抽出する理解の仕方が求められる。“できる”という水準を超えて“分かる”という理解の水準が求められる。課題や状況さらには自己の活動をいろいろな視点から吟味／検討し、必要に応じて他者に説明する（できる）ことも求められる。なぜなら、学校教育の最終的な目標が、特定の文脈や状況を超えて、いろいろな人々と共有できる一般性のある知識獲得に、さらには将来に起こりうるいろいろな状況変化に柔軟に適応して行く対処方略の獲得におかれているからである。ここでは、どちらかといえば、子どもは「孤独な科学者」の振る舞いが要求される。

の解決の過程や学びの過程は，子どもが個々の知識を習得していくと言うよりもむしろ問題解決の仕方，自己の限界への挑戦，他者との関わり方など，まさに“学び方を学ぶ”，“生きる力を学ぶ”学習の場である．

4．知識伝達型教育の弊害

ところが，体系的に組織化された学校教育の中では，子どもは大人によって準備された教材を，計画された順番通りにしかも大人のペースで次から次に提示されるものを理解していかねばならない．それだけに上述した戸外での遊び場面に見られたような諸特徴を子どもが授業場面で発揮するようなことは皆無に近い．子どもは自分のペースで自分が納得できるまで一つの課題に多くの時間をかけて取り組むこともできなければ，自分の能力に応じて出来そうなことや興味のある課題や内容を自由に選択できるわけでもない．大人が準備したカリキュラムのレールの上を，子どもはただひたすら歩かされるだけである．

もっと悪いことには，これまでの学校教育においては，“いつか役立つものとして貨幣のように知識を貯蓄する考え方の教育（知識伝達型／銀行貯金型教育）”が主に行われてきた．その基底に流れていたものは，“私たちは，個々の具体的経験や知識を一般化ないしは抽象化された「原理や法則」としてきちんと整理し記憶していると，将来に遭遇するあらゆる問題や状況に対しても適切にしかも効果的に対処できる”といった法則万能主義の学習観であった．この学習観／教育観のもとに教師は一方的に重要な知識や原理や法則を伝えようとする．すると，当然予想される結果ではあるが，子どもはその重要な原理や法則や公式をただ覚え蓄えるという知識貯蔵型の学びのスタイルを知らず知らずの内に身につけ，次第に“指示待ち”の態度を強め，「知的探検家」としての能動性／活動性をなくしていく．

すなわち，子どもは，他者（教師）によって整理された知識を体系的に取り入れることは出来ても，自分から問いを発したり，自分から挑戦すべき課題を創り出したりといった創造的な問題発見／解決過程を心ゆくまで具

表３　「正統的周辺参加による学習状況」と「学校での組織的学習状況」との違い

	正統的周辺参加による学習状況	学校での組織的学習状況
学習とは	・共同体の実践に参加することによる自己研鑽（形成）である	・教えられるものをしっかりと自分の中に取り入れ知識として蓄えること
学習場面	・日常性の具体的な状況に埋め込まれている	・日常性の文脈から遊離している
各自の役割	・自分が何を何処を担当する（学ぶ）かが明確である。また役割は自分の能力に応じて流動的に変化する	・授業の中では自分の能力に応じて何を学かを自分では選択決定できない（教師はクラスの平均的な生徒を想定して授業する）
準備されているもの	・「教えるカリキュラム」は最小限に、「学ぶカリキュラム」が最大限に組織されている	・「教えるカリキュラム」が過剰に準備され「学ぶカリキュラム」は非常に貧困である
学習過程	・学び手は最初から全体の学習過程（内容）が見えている。初め周辺から参加し、次第に中心的な仕事へと移行する過程として組織されているので、全過程の中での現在の自分の学習の意義が明確である	・生徒は最初から全体の学習過程が見えているわけではない。細分化され系統的に配列されたものを段階的に積み上げて全体に至るように組織されている。生徒は部分と全体との関係が分かりにくい
発達の過程	・共同体の中心的なメンバーへと組み込まれる水平的な過程	・個人の中に閉じた垂直的な過程

体的に体験できない．これでは，自ら自分の限界や可能性へ挑戦するといった自己発見のチャンスも少なくなるし，“自分がこの状況や他者を動かす原因になっている”といった最も学習意欲の高まる原因主体の認識を実感することも少なくなる．

５．求められる創造的な知的マネージ能力

他方，私たちが生きている現実世界は，学校教育の中で教えられた抽象的な「原理や法則」をそのままその通りに適用すれば物事が巧く解決できるといった状況ではない．むしろ，「原理や法則」をそのまま適応してもまったく役立たない世界であり，現在遭遇している具体的な課題や文脈や状況に合わせて,それらを翻訳し直し利用していく必要がある．が，その際，どこをどのように変形操作したり翻訳するかが決定的に重要になる．この変形操作や翻訳し直す力は，現実の世界での具体的事象や課題の中での現実吟味・検証を真剣に繰り返す中で培われていくものである．また現実社会での問題解決状況においては，周囲に潜在している知的／人的資源を巧く利用しながら，他者と一緒になって知的活動を進めて行くことが強く求められることが多い．ここでは，一人ひとりの知的資源をバラバラに発揮するというよりもむしろ，知的資源をいかに効果的にマネージしながら新しいものを創出していくかという創造的な知的マネージ能力が問われる．こうした全く新しい状況とか経験したことのない出来事に出会った時の創造的な知的マネージ能力やコラボレーション能力の育成は，知識伝達型教育の中では殆ど期待できない．しかし，一つのテーマを巡って，ものの見方や考え方や価値観の異なる者が一緒になって，真摯な態度で真剣にかつ創造的に対話していく対話型教育の中には，その可能性を期待することができる．現在，教育現場では，いろいろな形で生活体験重視の教育が見直されているが，その基底には参加型や実践型の教育でないとほんものの生きた知識が身に付かないし，創造的な問題発見／問題解決の学びのスタイルは育たないのではないかといった反省がある．その反省に立ち，新たな方向性を探る時に参考とすべき極めて重要な示唆を，表３に示す「正統的周辺参加による学習（状況的学習論）」の中に見ることができる．

最近，学校文化に対する批判の一つとして，レイブとウェンガー（Lave, J., & Wenger, E., 1991）の状況的学習論が注目されている．状況的学習論では，「本来の意味での学習とは，人が何らかの文化的共同体の実践活動に参加し，新参者から古参者へと成長して行く過程である」と考える．例えば，レイブらが観察したアフリカのヴェイ族の仕立て屋の事例では，新参者ははじめ「ボタンつけ」からスタートするが，やがて「縫い合わせ」「裁断」と段階的に重要な仕事を割り当てられ，次第に一人前の仕立て屋になるために必要な知識・技術を習得して行く．状況的学習論では，こうした徒弟的社会のなかでの自己形成の過程こそが，学校教育にも本来備わっているべき学習の原型であるとみなすのである．表３には，状況的学習論と学校での組織的学習との違いを明示しているが，状況的学習論で描かれている学習の形態をそのまま学校教育のモデルにするべきであると何も主張しているわけではない．しかし，その中には，子どもが将来役に立つ“学び方を学ぶ”“自己学習力を

学ぶ”といった学校教育の本来の姿を考える上で参考にするべき重要な論点が含まれている．特に，子どもに主体性，責任性，創造性を育むためには，「教えるカリキュラム」を過剰に準備するのではなく，むしろそれらは控えめにして，子どもが学習状況に参加する中で，その状況に埋め込まれている潜在的な「学びのカリキュラム」を自己発見／自己学習していくようにすべきであるという論点は注目に値するものといえよう．

6．新しい社会が求めている能力

私たちが生きている現実世界は絶えず揺れ動いており，何が正しい知識や価値観であるかは時空間を越えて一定不変のものであるとは認め難い．正しいとされるものは時代とともに変化し，また文化が異なれば自ずと異なる．その意味からすると，子どもにとって将来を生きていく上において大切なことは，個々の知識を蓄えると言うよりもむしろ，どのような問題や状況に出会っても，何が問題で何処をどのように解決したら問題状況や課題を克服できるかといった創造的な問題発見／問題解決能力を身につけることである．換言するならば，親や教師は，まさに“学び方を学ぶ”能力の育成と問題状況に積極的に取り組む能動的な志向姿勢や態度の形成こそを教育の最大の目標にしなければならない．この“学び方を学ぶ”能力は，課題や時空間や文化を超えて役立つものである．特に国際化が急速に進展し，価値観やものの見方／考え方の異なる異文化の人々との間の創造的なコミュニケーションの機会が増大していく新しい社会では，“学び方を学ぶ”“生きる力を学ぶ”能力の育成はますます重要になる．これからの新しい社会が求めている能力，それは，①コミュニケーション能力，②創造的な問題発見能力や生きる力，③他者との間に開かれた創造的な問題解決型の学習スタイル（知的社会的資源をいかに発見／利用するか），④狭い専門に捉らわれない脱領域的な知性（柔軟性のあるものの見方／考え方の重視），⑤情報を選択し構造化していく能力の育成（多くの情報から不必要なモノをいかに切り捨て，重要なモノのみをいかにまとめあげるか），⑥異質な文化の多様性や価値観に対する理解，⑦生涯にわたって学び続ける主体の形成（自己学習力の育成），といったものである．

このような諸能力の育成にあたって，学校教育場面においては，従来の知識伝達型教育を反省し，対話型教育（価値観やモノの見方考え方の異なる人との間でのディスカッション能力や瞬時の状況判断能力や他者との協同構成による創造的な問題解決能力を育成する）を重視する，あるいは状況的学習論からの示唆を踏まえた体験学習の充実を図るといった，新たな試みが始まっている．しかし，そうした新たな教育策を講じるときに気をつけなければならないことがある．それは親や教師が，どのような姿勢で子どもに関わるかということである．たとえ形式的に教育形態が異なったとしても，そこでの大人の子どもへの関わり方に旧態依然のスタイルが引き継がれ実質的な変化がなければ，子どもの外界探索への志向性や学習スタイルやコミュニケーションスキルに新たな変化を期待することは非常に難しい．

7．子どもの主体性の自覚と発揮を促す関わり方とは

では，主体的かつ創造的に問題発見／解決に取り組む学びの姿勢を子どもに育ませるために，大人は子どもとの間にどのような関係を持ち，どんな関わり方を行ったらよいのであろうか．ここでは，少なくとも4つの視点を指摘しておこう．

第１に考えられる重要なことは，子どもとの間の「心的距離」の取り方である．心的距離(psychological distance)とは，“子ども（学び手）が理解していること（や水準）と大人（教え手）が理解させたいこと（や水準）との間の距離，話し手が意図していることと聞き手が理解していることとの間の距離，子どもが十分に理解できるように子どものために大人が情報をどのように調整するかその具体化の方法や水準，あるいは直接の行動環境から子どもを認知的に引き離す行動や事象”を意味する(e.g. Bronfenbrenner, 1993)．大人が，子どもとの間にどの程度の心的距離を取りながら関わるかによって，子どもが課題に取り組むときのエネルギーの注ぎ方や責任性の持ち方や主体性の発揮の仕方が大きく変化するだけでなく，子どもの活動を見守る大人の責任性の程度や関わり方の質やスタイルも大きく異なる．図１は，その心的距離の取り方によって，双方（学び手／教え手，子ども／大人）に，どのような心的規制が働くかを簡略化したものである．

距離が近すぎるということは，課題の内容で考えると，子どもの能力に較べ課題が簡単かつ容易であり，子どもが創意工夫する可能性が低く，挑戦心が揺り動かされるようなものでないということである．また親や教師の関わりの程度や関わりのスタイルで考えると，課題解決に必要な情報や解決法などを親や教師が“与え過ぎる”，しかも全ての過程に親や

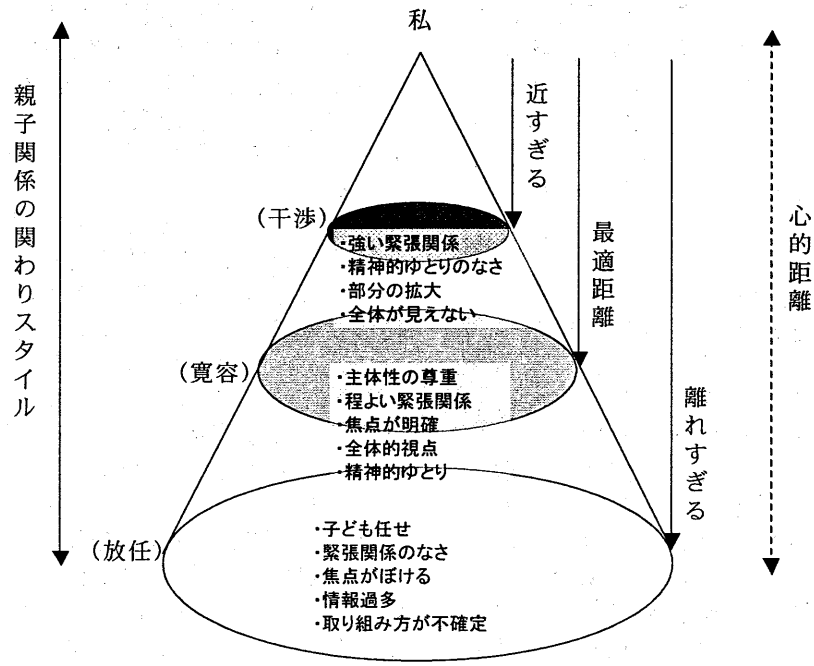

図１　関係性の中で揺れ動く“最適な心的距離”

教師が責任性を発揮し，“構い過ぎる”“期待し過ぎる”ということになる．これでは，親や教師と子どもとの間に絶えず強い緊張関係があり，子どもは精神的なゆとりを持って，主体的に，自分で納得するまで課題に取り組むことができない．親や教師にあっては，自分の注ぐエネルギーの割に子どもが思うように行動したり，考えたりしないことに，“焦りや苛立ち”を感じたりする．しかも自分自身の“関わり過ぎ”“構い過ぎ”“期待し過ぎ”が，子どもの主体的，能動的な課題への取り組む姿勢を駄目にしていると言うことへの気づきも低く，自分自身の“関わり方のスタイル”を自己反省する前に，巧くいかない原因を全て子どもの側に帰属させがちであり，子どもの主体性の欠如を批判の対象にしてしまう．さらには，親や教師は，強い緊張関係から事態の成り行きを冷静かつ俯瞰的に見ることができずに，しばしば細部にこだわったり拡大解釈したりし，状況判断を誤ることもある．親や教師は，自ら招いた“関わり過ぎ”“構い過ぎ”“期待し過ぎ”が生み出す泥沼の状態に陥り，事態の収拾がつかなくなり，子どもとの間に不信感を積もらせて行くことになる．

逆に距離が離れ過ぎるということは，課題の内容で考えると，子どもの能力に較べ課題が難しすぎて，子どもはどこから取り組んだらよいか，その解決策が分からないということである．また親や教師の関わりの程度や関わりのスタイルで考えると，課題解決に必要な情報や解決法などについて，まったく親や教師が指示を与えず子ども任せということになる．さらには，子どもに関わる時にも，あまり期待をかけない．これでは，いくら子どもが自分なりに努力しても，周囲の親や教師からその過程や成果を暖かく見守ってくれる精神的サポートを得られないために，子どもは次第に主体的な課題への取り組みの意欲を無くし，新たな課題や可能性に挑戦するといった探究心も薄れて行く．子ども，いや人間は，周囲の人から期待されている，信頼されているという何らかの自覚がある時には，困難な課題にも挑戦的に努力しようとするが，その自覚が持てない時には探究心は鈍るものである．“心的距離”の離れ過ぎた関わりの中では，行動主体が“期待／信頼されている”という自覚を意識することはほとんど期待できない．さらに悪いことには，親や教師と子どもとの間に深い人間的な信頼関係や絆も育まれない．

それに対し，最適距離（程よい距離）とは，課題の内容で考えると，子どもの能力に較べ課題が簡単過ぎることもなく難し過ぎることもなく，子どもなりになんとか努力すれば解決可能な手の届く範囲にある，まさに創意工夫の余地や幅のある挑戦心を呼び起こされるようなものということになる．また親や教師の関わりの程度や関わりのスタイルで考えると，活動主体はあくまでも子ども自身であるとの認識のもとに，親や教師は課題解決に必要な最小限の情報や解決法などを示唆し，問

題解決過程や学習過程の責任性を子どもに委ねるような見守りの関わり方である．親や教師の出る幕は，子どもが“つまずき”，事態が全く進展しない時や横道に逸れたり，堂々回りをし始めた時に，一緒になってその事態克服に向かって考える時であり，そこでの親や教師は被相談者的役割を果たしたり，“解決手がかり提案者”として振舞うのである．そのような状況の中で親や教師から提案された手がかりを，事態克服にどのように活用していくかは子どもの判断に任せる．子どもから相談があれば一緒に考えるが，もし相談がなければ，自分からは積極的に働きかけることなく静かに待つ姿勢で，子どもの課題への取り組みの姿勢や努力を暖かく見守るというわけである．このような関わり方ができるためには，親や教師や子どもがそれぞれ果たすべき責任性や主体性のあり方や相互の役割意識を明確に自覚した上で，それらを相互に共有し合っているという信頼関係がなければならない．この信頼関係があると，子どもは親や教師の暖かい愛情に支えられながら，精神的なゆとりを持って主体的に自分で納得するまで課題に取り組むことができるし，“つまずきや失敗を恐れず”新たな課題や可能性にも意欲的に挑戦することができる．するとそこに，“自分には何が出来何ができないか，自分にはどのような側面にどのような可能性があるかなど，自分で自分の限界に気づく，新たな側面を発見する”機会も自ずと多く生まれ，子どもの「知的探検家」としての志向性はますます育まれていく．

親や教師にあっては，程よい距離を取っているだけに，子どもとの関係の中に埋没することなく，冷静にしかも俯瞰的視点から，自分自身の役割行動と子ども自身の役割行動との関係やその関係の変化を適切にモニタリングする心的余裕ができる．すると，子どもの主体性や能動性や可能性を引き出すためには，いま自分が手を差し伸べるべきか，差し伸べるとすればどのように働きかけたらよいかなど，そのタイミングの取り方や具体的な対処方略について，“行為の中での自己省察”を絶え間なく繰り返すことも可能になる．それだけに，もし親や教師の働きかけに対し子どもが適切な行動を取れなかった場合でも，そのつまづきの原因を子どもに直ぐに帰属させるのではなく，まずは自分自身の働きかけに問題がなかったか否かを深く自己分析／反省するのである．それだけに，こうした関わりの関係の中では，子どもの主体性／創造性が発揮されていくのみでなく，子どもの反応（行動）を一つの鏡にして，親や教師も自分の働きかけの適切性を判断しながら自己の教育力を高めていくことができる．換言するならば，最適な距離による関わりの関係，ここには親と子どもとが，また教師と子どもとが“共に学び，共に育つ”相互互恵的な関係が潜在している．

このように，子どもの主体性や創造性の発揮，それはまさに“関係性の中で開かれていく”ものであるが，その発揮のされ方は“最適な心的距離”が取れるか否かに大きく依存する．だが“最適な心的距離”，それは誰にでも当てはまる普遍的かつ客観的なものとして計れるようなものではない．最適な心的距離は，関わる者と被関わる者との関係性によって強く規定される非常に主観性の強いものであり，また関わる者と被関わる者との間に“ひとたび設定された距離は決して動かない”といった性質のものではない．関わる者（子ども）の成長／発達さらには被関わる者（親や教師）の関わる者（子ども）に対する認識の変化に応じてダイナミックに変化する，いわば“生き物”であり，絶えず変化し続ける．それだけに，“最適な心的距離”を取るにあたっては，親や教師は，子どもを自分の思うように操ることのできる“もの的存在”としてではなく，むしろ自分の思う通りには動かぬ“独自な世界観を持つ一人の人間”として捉え，その子どもをあるがままに受け入れ，よく理解し，知ることが極めて重要になる．

第２には，第１の心的距離の取り方とも密接に関係するが，大人の“ものさし”（評価基準ないしは認知的枠組み）や“期待”を先行させ，その“ものさし”や“期待”で，子どもが取り組んでいる課題の難しさや子どもに取っての課題の意義や意味を判断／評価するのではなく，まずは子どもがどのような“ものさし”を持っているかを探り，その子どもの“ものさし”に照らして子どもを見ていかねばならない．その際，親や教師は自分の“～でなければならない”“～であるに違いない”という頑なな思い込みや発想で子どもに関わるのではなく，“～かもしれない”という探りの姿勢で子どもに関わるように努力することが重要である．

すなわち，親や教師が「ものさし」を利用していくときの志向性としては，“自分の「ものさし」でどこまで通用するか，この「ものさし」でいいのかな，この「ものさし」でどこをどのように修正しながら用いたら子どもの「ものさし」により近づけるだろうか”という半信半疑の志向性で慎重に関わることが大切である．自分の「ものさし」を先行させ，その「ものさし」で測定できる側面のみを拾

い上げてくるのではなく，ときにはその「ものさし」を横においたり引っ込めたりしながら，子どもの振る舞いや考え方に任せてみる．そしてその任せた状況の中に立ち現れてくる，子どもの考え方や振る舞いをじっくりと観察し，いままで自分が先行させていた「ものさし」そのものの有用性に自ら疑問をいだき，それを修正しながら，子どもの「ものさし」に限りなく接近していくという「ものさし」の使い方／関わり方に志すべきではないか？しばらくは子どもの振る舞いや考え方に関わり手としての親や教師もつき合いながら，一緒にその流れに身を委ねてみるという「ものさし」の使い方こそが，子どもの心的特性に接近するときの近道ではないのか？

このような他者との関わり方は，丸野ら(2002)が他者との関わりの中で極めて重要な意味を持つ方略の一つであると指摘している投機的方略と呼んでいるものである．丸野ら(2002)によると，「自分の思考の適切性や行為の意味を他者に委ねる」という投機的な振る舞いは，一見すると，思考・判断の主体性，責任性を他者に任せるというように捉えられがちであり，また「思考の吟味・探索」において受動的，消極的であるかのように考えられがちであるが，決してそうではない．むしろ，「何が適切な根拠になるか」「どこに適切な情報が隠されているか」「何が問題解決にとって不可欠な情報なのか」「自分が関わろうとする他者はどのような考えを持った人であるか」など，問題状況が曖昧であったり，自分にとって未知な状況や問題であったり，自分に確実な手がかりや信念や知識や経験がない場合には，極めて効果的であり，かつ創造的でもある．それは「受け身的な静観的姿勢・関わりの中で創造的に状況の成り行きを読む」といった志向性であるという．この意味では，「自分のものさしの適切性や行為の意味を子どもに委ねる」という親や教師の投機的な振る舞いは，子どもと親や教師との間で，一つの関係性を形成していく時に，決して忘れてはならない「志向性」の一つである．

第３には，“何ができないか“ “何が出来たか”“何ができるか”という結果主義的な視点で子どもの活動の内容や能力を評価／判断するのではなく，“どのように取り組んでいるか”“何に興味を示しているか”など過程主義的な視点で子どもの活動への取り組み方や能力を評価／判断することが大切である．子どもが“どのような所に価値や意義を見いだしているか，課題への取り組みの中で何を体験しているか”は，過程主義的な視点から “関わりの関係”を捉えてこそ，初めて感知され，浮き彫りにされてくるものである．

第４に重要なことは，子どもが課題に取り組んでいく過程で遭遇する大きな壁や“つまづきや失敗”体験を前向きに受け止めさせるように関わることである．子どもが，ある課題や状況でつまづき，それを自分なりに努力して克服した暁には，子どもの心の中には自分もやればできるのだという自己効力感や自信が芽生える．その意味では，“人が課題に取り組む時には，誰でも大なり小なり程度の差はあれ，つまづくものであり，つまづきを避けて通ることはできない．つまづきは，課題に取り組んでいる自分の現在の能力の限界や行動の不適切さを，その行動主体に知らしめてくれる重要な手がかりとなる．この手がかりを知ることによって，人はまた新たな取り組みを開始することも可能になる”というように，“つまづき体験”そのものをネガティブに捉えるのではなく，自己の可能性や新たな認識を切り開いて行くための良き機会として受け止め，前向きに捉えていくようにすることが大切である．

私たち人間は，生きていく過程において，人との関わりや外界への適応の過程や問題解決過程で“つまづく”ことを避けて通ることはできないとするならば，同じ場面で同じような“つまづき”を繰り返さないように，一つのつまづきから何かを学び取る努力をして行かねばならない．そのためには，“つまづき体験”そのものを一過性の出来事として放置したり，無視したりするのではなく，“つまづき体験”そのものをしっかりと受け止め，自己分析／省察を繰り返す中で，どのように意味／意義づけていくかの志向姿勢が極めて重要になる．私たち大人は，新たな認識の起源や創造的な発見の手がかり，ひいては創造的な学びのスタイルの起源は，“つまづき体験”の受け止め方やその体験様式にあることを心にしっかりと留め，子どもが “つまづき”を恐れず，前向きな姿勢で人との関わりや問題解決過程に挑戦し続けるように，子どもを適切に導いていくことを忘れてはなるまい．

文献

Bronfenbrenner, U. 1993 Distancing theory from a distance. In (Eds.) Cocking, R. R. & Renninger, K. A. *The development and meaning of psychological distance.* Lawrence Erlbaum Association.63-77.

岩波書店編集部編　1997　教育をどうする　岩波書店

丸野俊一　1993　教授／学習過程：人間にと

っての学びの意味　原岡一馬（編）教育心理学，放送大学教育振興会，66-76.
丸野俊一　1995　人が発達するとはどういうことか　梶田叡一（編）教育心理学への招待，ミネルヴァ書房，pp.21-44.
丸野俊一　1998　ディスカッションを中心とした「授業」を求めて　高橋良幸（編著）「学校」教育の心理学，川島書店，pp.15-27.　.
丸野俊一・堀憲一郎・生田淳一　2002　ディスカッション過程での論証方略とメタ認知的発話の分析　九州大学心理学研究，**3**，1-19.
佐伯胖（訳）　1993　状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加　産業図書　J.Lave & E. Wenger (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.
佐藤学　1996　教育方法学　岩波書店