

# 課題追究への意欲を引き出す

## 変化に対する対処の個人差

子どもが課題解決に取り組んでいるようすを観察していると、いろいろな取り組み方をする子どもたちに出会う。

たとえば、「大ききのちがう三つの容器を組み合わせて一定量の水をはかる」という、加減算を適用した古典的な問題がある。その中で一つの解き方を教え、何度かその解き方を練習した後で、今度はその解き方では解けない問題をわざと提示して、ゆきぶりをかける。じつは、その問題はもっと簡単な方法で解けるのだが、最初に教えた解き方がじゃまをして、そのことに気がつきにくくなっている。

このような状況で、ある子どもはかたくなに最初に教わ

った解き方を試み続けた。解けない問題を二、三問繰り返すと、彼は明らかにいらだち、落ち着きを失い、問題がおかしいとのしり、そして投げ出してしまった。

しかし別の子どもは、最初の解き方では解けないことがわかると、しばらく考えた末に、なんとか自力で正しい解き方を見つけ出した。それが意外に簡単なやり方だと気づいた彼は、そのとたん、「なあんだ、引っかけ問題だったんだ！」とうれしそうに叫んだ。その後、いろいろなタイプの問題を含んだ練習問題をやらせると、彼は得意げに「引っかけ」箇所を実験者に解説しながら、それを見つけたのを楽しむように問題を解いていった。

また別の子どもは、二種類の解き方を発見した後、どち

中山 勘次郎

らの解き方でも解ける問題を提示すると、発見した簡単な方を使わず、わざわざ練習した最初の解き方で解いた。このタイプには次のような例もある。

二次方程式の計算問題を、どの問題もすべて解の公式にあてはめて計算している子どもがいた。もちろん、因数分解を使う解き方やうまく平方の形にできるものなど、基本的な解き方のパターンはひととおり習っている。しかし、この子どもはあえて解の公式に固執した。この方法は多少計算はめんどうでも、とにかく機械的に公式に数値を当てはめて計算すれば答えに到達できる。「安全第一」だと言うのである。

このように、課題状況が変化して、今まで使っていた方略では対処しきれなくなるといった事態に同じように置かれても、対処のしかたはさまざまである。変化を受け入れ、それに応じて自己の対処方法も変化させ、さらにはそうした変化そのものを楽しもうとするたくましさを示す子どももいれば、状況が変化してもひたすら以前の方略に固執し、あるいは、効率は悪いが安全確実に対処できる方法に依存して、状況を乗り越えようとする子どももいるのである。

### 状況変化がもたらす二つの意味

こうした課題状況の変化は、日常の授業場面でもしばしば見られる。たとえば、学習内容が一ステップ上がって難しくなったときや、新しい単元に入ったとき。そのとき生じる困難やつまずきは、一種の危機的状況である。それは、子どもたちがこれまで持ってきた課題に対する自信をゆるがし、大きな不安を喚起する。しかし同時にそれは、新たな学習の好機でもある。子どもたちはこれまでの知識・方略が不完全であることを知り、新たな対処方法を取り入れて、学習をより高めることができるのである。

子どもたちはここで選択を迫られる。変化する状況に合わせ、失敗の危険を冒して自分も一歩踏み出すか、それとも失敗によって自分が傷つかないように、今までの自分を守り、慣れ親しんだやり方を通すか、である。

こう考えてくると、先に述べたような対処のちがいは、この状況変化という事態をどのようにとらえるか、自信への脅威と学習のチャンスという二つの側面のどちらにより注目するかということと大きく関わっているといえよう。では、その注目点のちがいはどこから生まれてくるのだろうか。

能力は発達するか固定的か

最近の動機づけ理論では、これを子どもたちの学習目標の違いから説明しており、新しい理解や学習を重視するマスター目標と、高い成績を確認し維持することを重視するパフォーマンス目標とを区別している。これに対し、ドヴェック (Dweck, C. S.) はさらにさかのぼって、この差が子どもたちの能力観の違いに端を発していると考えられる。すなわち、自己の能力がこれからもっと変化し、発達・増大していくものだと考えるのか、それとも能力は自己の根本にあるもので、簡単には変化しない安定したものだと思えるかの違いだと言っているのである。

増大的能力観を持つ子どもは、今まで知らなかった新しい知識や技能を、積極的に理解しマスターしようとする(↓マスター目標)。過去と比べてどれだけ改善・進歩したかに焦点を当て、そのために最善の努力を傾ける。また積極的に難しい問題にチャレンジする。彼にとっては、困難やつまずきも学習過程の一部分にすぎない。彼はそれを「このやり方ではうまくいかない」という意味のフィードバック情報として受けとめ、より効果的な方法の探索へと向かうのである。

一方、固定的能力観を持つ子どもは、新たな学習を重視しない。むしろ、現在自分が持っている能力の高さを確認したい、なるべく高いレベルで維持したい、他の人からもそう評価され認められたいと考える(↓パフォーマンス目標)。個人内の進歩よりは、たとえばクラスの他の人たちと比べて、自分はどのような位置にいるかに関心を示す。できれば他の人よりもっと早く、より正確に問題を解きたいと競争的に考える。それが自己の能力を確認する手つとり早い手段だからである。

彼にとつて失敗やつまずきは、自己の高い能力評価を脅かす危険な事態である。それでも、その課題に対して十分な自信を持っている子どもであれば、それほど脅威を感じることはないのだが、問題なのはそうした基本的な自信を持たない子どもの場合である。

彼らは、脅かされた自己評価をなんとか守るため、失敗感なるべく低く抑えようとする。そこで、自分が見える方略の中で、多少効率が悪くても安全確実な方法を用いて、最低限の成績を確保しようとする。先にあげた解の公式に固執する生徒がそうである。また試験直前の勉強では、教材を深く理解しようとするよりは、出題されそうなところの機械的暗記が中心になるのも、同様な心理が働い

ているのであろう。いずれにせよ、短期的には自己評価の低下を防止できるかもしれないが、結局は、その課題を深く追究し、より高いレベルの理解や学習に至る機会を妨げることになる。

さらに、そうした対処行動をまったく持たない子どもの場合は、もっと困ったことになる。彼は、解決のために困難にチャレンジするどころか、解決のための努力さえしなくなる。失敗はしたくないし、いっしょうけんめい努力したあげくに失敗したのでは、ますます自分の能力のなさを露呈するだけだからである。こうして彼は、有効な行動を見いだせないまま困難な状況にさらされ続け、不安や無力感を募らせていくのである。

以上が、ドヴェックが描いたシナリオである。そして本論の結論もここにある。つまり、変化していく状況に応じて柔軟に、そしてたくましく対処していける子ども、変化の節目で直面する困難やつまずきにひるむことなく、アクティヴに課題を追究していける子どもとは、増大的能力観を持ち、マスタリー目標を志向する子どもたちなのである。自分の能力は変化し発達していくものだと考え、発達していく自分を信頼できるということが、彼らの学習活動に基本的なエネルギーを供給しているのである。私たち大

人の支援も、そのあたりに向けられるべきなのではないだろうか。

### 「できない」のではなく「わからない」

私たちが考えなくてはいけない一つの重要なポイントが、「できる—できない」の発想から「わかる—わからない」の発想への転換ではないかと、筆者は考えている。

学習活動に関わって、子どもたちはよく「くができる」とか、「くができない」という表現を使う。「彼は国語ができる」などとほめるし、学習につまずいている子どもも、「ぼくは算数ができない」と表現する。これは、基本的にパフォーマンス目標に立った思考である。そのときの評価は、テスト成績や他の人との相対的比較を含んだ、子どもの能力に向けられている。大人が「どうしてこれしかできないの?」と叱るとき、明らかにそれは、子どもをその能力(成績)において評価しているのである。

しかし、つまずいている子どもに「できる—できない」という次元で話をしては無駄である。子ども自身が固定的能力観を持っているからである。「できない」と思っている子どもに「できるようになれ」と言っても、そう簡単に変わるものではないし、その言葉からは、できるように

なるための手がかりも得にくい。その結果、こうした言葉は単なる成績への圧力としてしか伝わらず、よけいに子どもたちの不安を増幅することになりかねないのである。

そこで、「できる—できない」の次元ではなく、「わかる—わからない」の次元で話してみたらどうだろうか。「わかる—わからない」はマスター—目標の言葉である。「自分はわからない」と考えることは、ではどこがわからないか、どのようにわからないかという内省へと発展しうる。

「自分ではできない」という発想では、悲観的な自己認識を増長させるだけで、このような展開は得られない。パフォーマンス目標下でつまずき、不安や自己否定感でパニックに陥っている子どもたちにとって、この「できない」から「わからない」への発想の転換は、冷静に事態に対処する

態度を回復させ、新たな枠組から状況を見つめなおさせるきっかけとなるであろう。

またこれと関連してもう一つ重要なのは、子どもたちの「わかった」という経験を、大人がしっかり受けとめ、認めてあげることである。いくら「わかる—わからない」の発想を奨励しても、「わかる」という経験が十分に魅力的なものでなければ、わかろうとする意欲とは結びついていかない。「わかった!」という感覚とその内発的な喜びを、きちんと意識化させていくことが必要なのである。

しかし困ったことに、わからない状態からわかる状態への移行は個人内の進歩であり、わかったという経験はきわめて個人的な経験である。本人は強烈な喜びを経験したとしても、他の人からは見えにくく、そのうちにその感覚は

消滅してしまうかもしれない。一方大人は、つい目につきやすい成績で子どものがんばりを評価してしまいがちである。しかしこれでは、またパフォーマンス目標に引き戻してしまうだけである。

子どもたちに生まれた「わかった」という経験を見逃さず、それに伴う強い正の感情や成功感とともに、大人がしっかりと認めてあげることで、「わかる」という個人的経験は、自覚的・意識的なレベルで、また具体的なイメージとして子どもたちに定着する。そしてそのイメージされた「わかる喜び」こそが、わかろうとする学習行動を支える重要な基礎となるのである。

\*

\*

しかし、現状はかなり厳しい。わが国の成績信仰や受験体制が、子どもたちを極端なまでのパフォーマンス目標へと追い立てていることは、さまざまな領域から指摘されている。その中で、自分は「できない」と感じる子どもたちが大量に作られていることも、認めざるをえない現状である。

このような現状の中で、それでも増大的能力観を持ち続け、発達していく自分を信頼できるような態度を育てていくことは、けっして簡単なことではない。そしてそれに

は、まず私たち大人自身の能力観や学習目標を再検討することから、はじめる必要があるのかもしれない。

(上越教育大学助教授)

〔引用文献〕

Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.