

# 学習者に内在する「善く」なろうとする意欲を 踏まえた学習指導の可能性

中 村 暢

(2012年10月2日受理)

Possibility of Teaching That Takes into Account Learners' Inherent  
Willingness to Become Good

Toru Nakamura

**Abstract:** A purpose of the articles is to clarify an instruction method to promote learners' will that "I am good". Learners hope to become good fundamentally. However, these figures of them are uncommon in the real class. Therefore I quoted the knowledge of the cognitive psychology study. Professor Masaharu Kage clarifies four components of the will: feeling of "effect" "emotion of acceptance" "sense of need" "able feeling". And he points out the existence of the learners who cannot have will in these. I thought the cause was their not having "feeling of effect", proposed by Professor Kayoko Inagaki. I discussed that to enhance the feeling of "effect", learners should be "heroes" in their life and to have them become "heroes", they should set their own models. It is in the process to learn knowledge and a technique to approach these models that teachers should teach them. This teaching lead learners to promoting the will that I am going to live good and to learning eagerly.

Key words: "goodness", willingness, "feeling of effect"

キーワード: 「善さ」, 意欲, 効力感

## 1 問題の所在

近年の評価論研究の中に、参加型評価論がある。これは、指導者の目標と学習者の目標とが一致しないため、指導者と学習者の目標（評価規準）をすり合わせて評価しようというものである。これは、学習者を自らの意思で目標を設定し、「善く」なろうとしている存在であることを認め、この「善く」なろうとする意欲を活用しようとしている取り組みである。

またこのような学習者が「善く」なろうとしている姿について、村井実は、人間は根源的に「善く」生きようとしていると述べ、「わが子を善くしようと思わない親はいない」「あの人は善い人だ」という日常的事実から出発し、「善く」しようとする教育とはいかなるものか、「善い人」というときの「善い」とはい

かなるものか、と教育哲学研究の中で明らかにしている<sup>1)</sup>。

この村井の一連の研究を踏まえると、参加型評価論とは、学習者は「善く」生きようとしているが、指導者の考える「善さ」とは一致していないために、学習者の「善さ」と指導者の「善さ」とを突き合わせる論であるといえる。

しかし、実際の授業の中では、村井が述べるような「善さ」を追求する学習者の姿は見られない。参加型評価論の立場から述べると、学習者が「善さ」を積極的に提案しないことになる。その原因は複数考えられる<sup>2)</sup>が、本稿では、学校教育の中で学習者が「善く」生きようとする意欲が高められていない（動機づけられていない）のではないかと考えたい。特に国語科の授業の中では、「教材があるから、授業を行う」、「教

科書がカリキュラム」という考えが、現在でも根強く、教材ありきの授業となってしまう。そのため、学習者の実態とは乖離したところで教材（目標が具体化されたもの）中心の授業が行われる。このような授業が続けられる中で、どうして学習者の「善く」生きようする意欲が高まるだろうか。そこで、本稿では国語科教育における説明的文章の授業において、学習者の「善く」生きようとする意欲を高めるための方略を明らかにしたい。このことを明らかにすることで、村井が述べる「『善さ』を目指して生きる」人間本来の姿を取り戻す一助になると考えられる。そこで以下、動機づけ研究に関する心理学の論考を援用しつつ、説明的文章を意欲を持って読むための条件を考えていきたい。

## 2 自己学習を行う学習者

波多野諛余夫は「現代の認知心理学は、人間を能動的な存在として、自らの概念的枠組（スキーマ）をもって外界と相互交渉しつつ成長していく存在としてとらえている。記憶という過程ですら、解釈と再構成を含む能動的なものだというのが通説になっている。」<sup>3)</sup>述べている。これは、構成主義的学習観として今日では周知の事実となっている。このような能動的な存在として考えられている人間が、実際の授業の中で生き生きと概念的枠組（スキーマ）をもって外界と相互交渉している姿が見られないことが本稿で指摘している問題である。その中で波多野は人間は「それぞれ自己の向上に内在的な喜びを見いだす存在だ、ということも否定しがたいようにおもわれる。一般に進んだ哺乳類は、好奇心の強い活動的な存在であって、その本来の生活様式と適合した環境のもとでは、いきいきと環境に働きかけ、その中で、自己の有能さをみがきあげていく傾向がある。」<sup>4)</sup>という。これは、村井の一連の研究と一致した人間に対する理解であるといえる。

このような中「今日の学校教育がはたすべき大きな役割の一つは、子どもたちを卒業後の学習へと動機づけておくことである。つまり、学ぶことの楽しさや、そこから得られる充実感をたいけんさせなければならない。今まで分からなかったおもしろさ、依然と比べてこんなに自分の力がついてきたという実感などをあじわわせることが、自己学習を動機づけるうえで特に大事だ、と考えられる。」<sup>5)</sup>と波多野は述べている。

この波多野の論考では、「自己学習を動機づける」必要性を述べている。しかし、先の心理学の中で考えられている人間像、つまり人間を好奇心の強い能動的に学んでいく存在であることを前提とするならば、動機づける必要はないのでなかろうか。これは村井の「善

く」生きようとしている人間観も同様である。つまり、この波多野の論考からは、学校教育のあり方次第では、学習者の能動性を失わせたり、逆に学校教育を卒業後も自己学習を続けていくことにつながったりすることを示唆している。

つまり、村井の「善く」生きようとする学習者、また心理学で考えられている学習者像を考えるならば、波多野が述べる自己学習を行う学習者の育成が目指される必要がある。

このことは、本稿の趣旨を踏まえると、自ら「善さ」を求めていく中で、説明的文章を自己学習の中でどのように位置づけられるのか、ということ明らかにすることが求められる。よって、本稿ではまず自己学習を動機づけるための要素を明らかにし、最後に自己学習とテキストとの関係を明らかにしたい。

## 3 なぜ、動機づけられないのか

哲学研究、心理学研究で明らかにされている好奇心が高く、能動的に学ぶ学習者がなぜ動機づけられないのであろうか。その原因について市川伸一は、「伝統的には、学習というのは、基礎から積み上げていくものとされてきた。学校ではいわゆる『基礎・基本』とされる内容の習得がめざされる。」<sup>6)</sup>とし、このような学習は、「その過程においては、学んでいることの意義がわかりにくく、つらいものになりがちである。そこで、なんとか子どもたちの動機づけを高めるさまざまな方法が導入される。たとえば、内発的動機づけを重視する立場に立てば、『おもしろくわかりやすく説明し、進歩が実感できるように課題を用意すれば、子どもは学習自体を楽しんでくれるはずだ』と考えるだろう。一方では、賞賛・叱責、賞罰などによって外発的に動機づけようとする考え方もある。」<sup>7)</sup>としている。

この市川の論考からは、2点指摘されていることが分かる。1点目が、学校教育では「基礎・基本」の積み重ねから行われるため、学ぶ意義が分かりにくいものになっていること<sup>8)</sup>、2点目は、意義がわかりにくくつらいものになっているために、内発的動機づけや外発的動機づけを行いながら学校教育を行っていることである。

しかし市川は、事態はさらに悪化していると指摘する。「しかし、そうした方法が最近では十分機能しなくなっている。子どもたちの生活の中では、興味・関心をひくものは多くあるし、勉強に対する切迫感も以前ほどではなくなっているといわれている。『学習すること自体を楽しむ』という内発的動機づけでも、『賞罰を伴わせる』という外発的動機づけでも、子どもた

ちの学習意欲を喚起することが難しい状況にあるといえるだろう。」<sup>9)</sup>つまり、学習への動機づけを阻害する原因として興味・関心を引くものの増加（外的環境の変化）、学習に対する切迫感の低下（外的環境に伴う・内的心情の変化）によるというわけである<sup>10)</sup>。

一方で、これまでの授業研究では、学習者を動機づけるために、発問の工夫をはじめ、写真や動画、実物を授業の中に取り入れてきた。このような仕方が、全く無意味であるかという点、決してそうではない。学校という学習環境を考えると、市川が述べる「興味・関心を引くものの増加」とは、無縁であるためである<sup>11)</sup>。そのため、市川が述べる外的環境・内的心情の変化は、学校教育に限定して学習者の動機づけを考えているわけではなく、波多野同様に、学校教育修了後、日常生活との関わりの中で学校教育を捉えた論考であるとも考えられる。

市川は以上のような状況下での解決策の一案として、「子どもにとって重要性が感じられるような知識・技能を学校で扱うようにしていくというのが1つのやり方である。また、テーマをさらに広げて、自分たちが将来どのような生き方をするかを選び取るための素材となるような学習内容をもっと提供することが、これからの学校にぜひ求められる。その課程として、基礎的な教科の知識が、興味ある問題を追求するために、その必要に応じて学ばれる（中略－引用者）ももとの問題が、自分にとって関心があることだったり、大切さが実感できるようなことだったりすれば、それに必要な知識・技能を学ぶことにも意欲的<sup>12)</sup>になる。」<sup>13)</sup>と述べている。この市川の論旨は、「子どもにとって重要性が感じられるような知識・技能を学校で扱うこと」と、そして、「自分たちが将来どのような生き方をするかを選び取るための素材を扱うことができるようなテーマを設定すること」の2点の解決策を提案している。

市川が先に動機づけられない原因として取り上げた学習の意義の分かりにくさと、学習の切実感の低下に対応する形で、将来の生き方と関わらせようとしている<sup>14)</sup>。しかし、単に「生き方」というテーマ設定するだけでは、学習者は動機づけられるとは考えられない。そこで、次節にて、学習者を動機づける要素について考えたい。

### 3 動機づける要素

鹿毛雅治は、意欲の構成要素（動機づける要素）として4点取り上げている<sup>15)</sup>。

要素	意欲の生じ方	必要な感覚
学ぶ対象・内容	「学ぶ対象・内容」を意味づけたり価値づけたりすることで人の意欲は生じる。	効力感
人間関係	意欲は他者とのかかわりの中から生じ、他者によって支えられる	受用感
社会的・制度的条件	子どもを取り囲む環境には、彼らがクリアすべきとされるさまざまな「条件」が組み込まれている。このような条件は、いわば環境からの要求であり、その要求に応じるかたちで意欲が生じる。	必要感
自己像	人からよく思われたい、あるいは悪く思われたくないといった理由によって行動を起こすこと。	有能感

また、鹿毛は「4つのうちのどれか1つだけによって学習意欲が起こっているわけではない。（中略－引用者）学習意欲は4つの要素から成る統合的構造をもっていると考えられるのである。（中略－引用者）意欲というと、その大小、すなわち意欲の『量』の問題として意欲の個人差を捉えることも可能である。むしろ教育について考える際、意欲の個人差をこのように（4つの要素のうち何が中核であるのか－引用者註）『質』の問題として捉える視点こそが重要なのではないだろうか。」<sup>16)</sup>と述べている。さらに鹿毛の興味深い指摘として、これら4つの意欲の構造がいずれもこだわりをもつことができない学習者の存在や、かたよって固定化してしまっていることがあることを指摘している点である。

その中で鹿毛はまず、「4つの意欲の構造がいずれもこだわりをもつことができない学習者の存在」を問題とされなければならないと述べる。その理由については明確に述べられていないが、稿者が推論するに、動機づけられる要素に偏りがあろうが、固定化しているように、動機づけられることは、学習者が何らかの行動は起こしてはいる。しかし、動機づけられない学習者は、何ら行動することなく、哲学研究あるいは心理学研究で明らかにされている人間像と大きく異なっている<sup>17)</sup>。このような学習者の存在を、本稿では問題としているのである。

では、なぜ、動機づけられないのであろうか。この点について稲垣は「自分が努力すれば、何とか環境をコントロールできるという見通しと自信をもっていること」<sup>18)</sup>が必要であると、「子どもに自信をもたせるには、成功経験を与えればよい、と信じられている。しかし、（中略－引用者）自分の能力を精いっぱい使って努力し、それが成功と結びついた場合でなければ、いくら成功経験を与えても、効力感は形成されにく

い<sup>19)</sup>としている。そして、「効力感の中核は、あくまで自己への依存、自己への信頼<sup>20)</sup>であるとし、「自分が事態をコントロールしている、自分が今やっている活動は、自分がはじめたものであるという知覚がもてるような選択を許すことなのである<sup>21)</sup>」としている。

以上の稲垣の論考を概観すると、学習者が動機づけられる根底にあるものは、「効力感<sup>22)</sup>（以下“効力感”と表記する）であり、この“効力感”なくしては、動機づけられることがないということである。そして、“効力感”を身につけるための条件として①自分がはじめたものであるという知覚がもてること、②成功経験を与え、その際、自分の能力を精いっぱい使って努力したものでなければならないことの2点を指摘している。

これらは先の「自分が努力すれば、何とか環境をコントロールできるという見通しと自信をもっていること」の「見通しと自信」のうち、「自信」に関わる部分である。ただ、「見通し」についても注目する必要がある。「見通し」をもつためにはどうすればよいか、その内実については稲垣の論考では明確に述べられていない。稿者が推測するに、対象をコントロールの仕方についての知識・技能、すでに環境をコントロールした後の結果像を、学習者自身がイメージすることができる状態であると考えられる。

つまり、本稿で問題としている、また鹿毛が取り上げる必要があるとした動機づけられない（意欲を持つことができない）学習者については、“効力感”を持たせること（自分が努力すれば、何とか環境をコントロールできるという自信）、そして「見通し」（対象をコントロールの仕方についての知識や、すでに環境をコントロールした後の結果像を、学習者自身がイメージすることができる）をもつことが必要であるということである。

では、以上の波多野や鹿毛、稲垣の論考は、実際の学習者の姿としてどのように現れるのだろうか。これまでの実践研究の中でも、授業の中で学習者が動機づけられている様子は多々報告されてきた。しかし、その多くは1時間、もしくは1単元という短期的、また徹視的視点で論じられたものが多い。そのため、市川が述べる「生き方」と関わった中で学習者がどのように動機づけられているのか（意欲を持つことができるのか）、その姿ははっきりとは見えにくい。本稿で取り上げた「善さ」を目指す人間像を浮かび上がらせるにはこのような「生き方」との関わりの中で動機づけられる学習者の姿を捉える必要がある。

## 4 動機づけられる様子

森敏昭は、ドラクエという身近なゲームを取り上げて説明している。「『ドラクエ』の人気の秘密は、一言で言えば、『そこには人生がある』ことである。もちろん、それは非現実の世界での模擬的人生なのであるが、しかし夢とロマンに彩られた人生である。そして、もっとも大切なことは、小説や映画の世界とは異なって、プレイヤー自身が文字通りA物語の主人公になれることである（中略－引用者）。しかも、B幾多の人生の岐路においては、自分自身で考え、進路を選択し、自分自身の力と知恵を駆使することによって、さまざまな試練を乗り越えていかなければならない（中略－引用者）。さらに、この物語の主人公は、Cさまざまな困難を乗り越えることを通じて次第に知恵（中略－引用者）と力を身につけていく。そして、このようにして身につけた知恵と力が、次の試練や障害を乗り越えるための力になるのである。要するに、ドラクエの世界では自分自身が身につけた知恵や力が、自分自身の人生において確かに役立つことを、つまりD『学ぶことと『生きること』がぴったりと重なっていることを実感できるのである。（アルファベット、下波線－引用者）』<sup>23)</sup>と説明し、「『自分こそが自分自身の人生の主人公なのだ』という実感、『学ぶことは、いかに生きるかということなのだ』という実感こそが、真の自己教育力を育てる唯一の原動力ではないだろうか。」<sup>24)</sup>と結論づけている。この中で、本稿と関わりが深い点を列挙すると、

- A…ここで森がもっとも大切なこととして位置づけていることは、学習者自身が物語の主人公になれる、主人公であるという意識を持つこと。
- B…これは、さまざまな試練に対して、自分自身で考え、進路を選択したり、自分自身の力と知恵を駆使したりし、乗り越えていかなければならないと読み替えることができる。ここでは、「進路を選択すること」「力や知恵を駆使すること」、そして「乗り越えること」が重要な点である。先の稲垣の論考とも重なり、駆使せずに解決することができるような試練は試練ではありえず、このような試練をいくつ解決しても、“効力感”は身に付かず、動機づけには結びつかない。
- C…これは、先に述べた鹿毛の要素、「学ぶ対象・内容」、「社会的・制度的条件」による動機づけだと考えられる。身につけた力と知恵が、次の試練や障害を乗り越えるための力になるということは、学んだことが役に立つという実感を得ることになる（「学ぶ対象・内容」）。また、身につけた

力や知恵は役に立つという以上に、試練を乗り越えるための必要条件である場合がある。これは、身につける力や知恵に価値づけする以上に「社会的・制度的条件」としての意欲も考えられる。

D…「学ぶこと」と「生きること」とが重なるということは、学んだことが役立つことであり（「学ぶ対象・内容」）、生きていく上で必要な力や知恵を身につけることであり（「社会的・制度的条件」）、自ら周囲の環境をコントロールできている（自己像）状態である。「学ぶ対象・内容」と「社会的・制度的条件」は、前者が比較的自由な学びであるのに対し、後者は決められた学びであるということができよう。

と、まとめることができるだろう。

これら A～D は、森がドラクエというゲームを学習者（プレイヤー）がプレイをしようとする動機づけられる要素を説明し、稿者がその中で本稿と関わりが深い点を取り上げたものである。ここで動機づけられているのはプレイヤーである現実世界の人間である。すると、この他にもドラクエをするという動機づけは、森が説明するゲームの中だけでなく、現実世界に生きる学習者（プレイヤー）同士でも、他の誰よりも先にクリアしたい、他の人に教えたいという人間関係によっても動機づけられることも考えられる。先述した鹿毛が述べる「人間関係」という要素である。

以上の森の説明は、これまでの先行研究を具体的に記述されていて、分かりやすい。そこで、森がもっとも大切である主人公という意識に注目し、以下、考えていきたい

主人公とは、新明解国語辞典（第5版）によると「事件・文学作品・映画などの中心人物。ヒーロー。」である。つまり、現実世界の中心人物、ヒーローとなる意識を持つということである。このヒーローという意識は、森の論考の中で置き換えても分かりやすい概念である。よって、以降は、主人公をヒーローと置き換え考えていきたい。

先の森の論考の端々に、ヒーローとなる（という意識を持つ）条件が書かれている。Bでは、試練を乗り越えること、Cでは、力や知恵を駆使していることである。この2つに共通することは、ヒーローになるためには、ヒーローに足るべき試練を乗り越える必要があるし、力や知恵も同様に必要である。ここで述べる「ヒーローに足るべき」とは、現実世界に生きる学習者以外の人々にも認められる試練であり、力や知恵である。そうでなければ、ヒーローとはなりえず、隠遁者となったり、力や知恵は、稚技や痴れ言となったり

してしまう。つまりヒーローであるという意識は、他者の存在が必要であり、社会的に、また制度的に認められている必要がある<sup>25)</sup>。

ここで以上の議論を明らかにするため実際に生きる人物を取り上げ、考えていきたい。

現在メジャーリーグで活躍している鈴木一朗選手（以下、イチローと表記する。）は、ほとんどの日本人が知っている野球選手である。そのイチローは小学6年生のとき「僕の夢」<sup>26)</sup>という題で作文を書いている。その内容は、プロ野球選手になることを目標に定め、現在の自分の成績、夢を叶えるために必要な練習、野球選手になってほしいこと等である。小学6年生という段階でこのように目標を明確に設定し、練習を頑張ることができたことは驚嘆に値する。イチローは、どうして適切に目標を設定し、努力を続けることができたのだろうか。いか、イチローの例の中で、これまでの取り上げてきた条件を考えていきたい。

イチローの夢は、プロ野球選手である。この野球というスポーツは、9人のメンバーと対戦相手9人で行われる。さらに競技人口を考えると、何十万、何百万人も人がいる。この点で野球は、社会的に認められたものであると言える。それに伴い、野球が上達するための力や知恵、うまくなるための試練（甲子園優勝等）は、社会的に認められていると言ってよい。またイチローが生まれた1973年頃は、巨人V9時代（1965年～1973年）と重なり、王貞治が1977年に756号のホームランを打つという（プロ）野球人気全盛期であると言って良いだろう。そのような中、野球選手としての活躍は、野球のチームメイトはもちろん、社会的に見てもヒーローの名に値するものとなる。

このような中イチローは、6年生の時には投打で活躍し、全国大会にも出場している。この活躍は、イチローが小学校3年生の時から365日中、360日激しい練習をしてきた成果であり、“効力感”が芽生えていると言ってよい。これは、「僕が自信のあるのは、投手か打撃です」「自分が大会No.1選手と確信でき」「自分でも納得のいく」という表現にも表れている。これらが稲垣の論考の中で取り上げた「自信」に相当するものである。もう一つの「見通し」という点にも「中学、高校と全国大会に出て、活躍しなければなりません。」「ドラフト入団で、契約金は1億円以上」と、「見通し」を持っていることが分かる。

このイチローの例からも分かるように、野球という社会的に認められた対象の中で“効力感”を身に付け「見通し」を持つことは、動機づけられるためには重要である。しかし、この中でも判然としないものがある。それは「見通し」である。どうしたら「見通し」

を持つことができるのか。この「見通し」について稿者は、先に①対象をコントロールの仕方についての知識・技能や、②すでに環境をコントロールした後の結果像を、学習者自身がイメージすることができる状態と述べた。これをイチローの場合で考えるならばどうなるであろうか。①の場合は、対象となるのは、野球の試合で勝つための知識・技能であり、投げたり打ったり技術であると考えられる。②の場合であれば、試合の中で活躍してきた選手像（身近な先輩たちの野球をする姿や高校球児、また甲子園中継やプロ野球中継での選手の活躍等である。）を結果像とし、その像に近づく（重なる）ようにすることである。そもそも①の知識・技能を効果的に身につけるためには、②の結果像を持つことが有効であることは運動科学の分野で明らかにされている<sup>27)</sup>。また実際にうまくなろうと、テレビ等で活躍する選手の真似をする姿はよく見かける。このように考えるならば「見通し」というものは、結果像を設定し、その結果像に近づくための力や知恵が何であるか分かるということである。もちろん、結果像は技能の習得だけに限定されるわけではない。

知識を得る場合も同様である。自分の興味・関心がある分野でヒーローになるためには、その分野ですでにヒーローになっている先人を結果像として設定し、結果像や結果像と関わりのあるテーマに関するテキストを読んだり、講演を聞いたりすることが有効である。このように知識を得たいと考える場合、上記のことは多くの人々が経験してきたことである。知識を得る場合も、結果像は必要な要素であり、ヒーローになるための「見通し」を立てやすくなる。

以上のことから分かることは、結果像を設定することは、ヒーローのように生きる（試練を乗り越える）ための知恵や力が何であるか、明らかになるということである。つまり現実世界の中で学習者自身がヒーローであると考えた結果像を探し、その結果像と同じように、ヒーローになるための力や知恵を身につけようと動機づけられると言ってよい<sup>28)</sup>。また、ここでは先の稲垣の「自分が今やっている活動は、自分がはじめたものであるという知覚がもてる」ことが大切である。

## 5 学習モデルの構築

以上、鹿毛の意欲の要素、稲垣の動機づけるための条件、さらにその具体的な姿として森の論考やイチローの作文を取り上げてきた。本節では、これまでの議論をまとめ、学習モデルを構築したい。

まず、学習者を動機づけるためには“効力感”が必

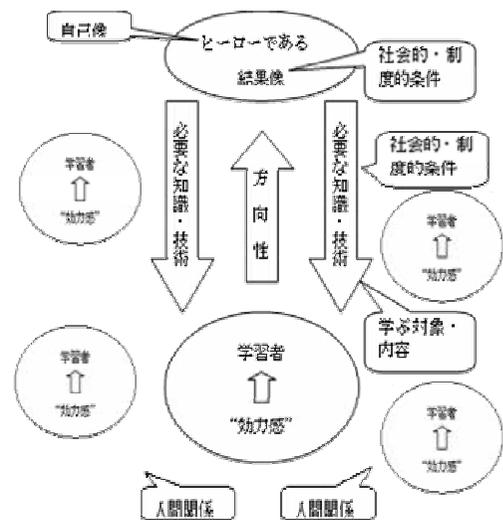
要であるということであった。この“効力感”がなければ、鹿毛が述べる学習意欲の4つの要素いずれもこだわりのない学習者が存在してしまう。

この“効力感”を身につけるためには①自分がはじめたものであるという知覚がもてること、②成功経験を与えることの2点の条件が必要であった。ここで指導上重要なことは、“効力感”は、②の成功体験を与えるという記述からも分かるように、学習者はすでに活動しているという点である。そのため、“効力感”を身につけた後に意欲をもって活動をはじめたのではなく、“効力感”が身に付く段階ですでに学習者への働きかけが始められているというわけである。

次に、学習者はヒーローとなる結果像を想定し、その結果像を目指して動機づけられる。この場合の結果像は、単数から複数の場合が考えられ、複数存在する場合、統合する結果像が存在する<sup>29)</sup>。そして、この結果像は、社会的に、また制度的に学習者の他者に認められている必要があった。

最後に学習者は結果像になるための必要な知識・技術を身につけヒーローのように生きていくという意識をもつことで自己学習力が身につくことになる。

以上のことを図示すると、以下のようになるだろう。



この図では、先に取り上げた鹿毛の意欲の4つの要素が含まれている。それぞれの意欲の構成要素から説明していきたい。

「学ぶ対象・内容」については、ヒーローである結果像から、必要な知識・技能を明らかにする。その際必要な知識・技能が何であるのか調べたり、身につけていく方法を調べたりする必要がある。ここでは、学習者が自らはじめたという知覚をもてるように自ら設

定したヒーローであることが重要である。指導者が学習者のいないところで設定した結果像では、学ぶ意欲は生まれにくい<sup>30)</sup>というのが稲垣の論考であった。

「社会的・制度的条件」は、比較的決められた学びである。資格をとらねばならない、学校に行かなければならない等である。一方、先の「学ぶ対象・内容」は比較的自由に学ぶことができ、興味・関心を発揮しやすい。

「自己像」については、学習者の周囲にいる他者にヒーローであると思われたい、またヒーローのように自分が努力すれば環境をコントロールできるという自身をもち、動機づけられる。ヒーローとは多くの人が「善く」生きてると認めている像である。

最後の「人間関係」については、周囲の人の存在で動機づけられる点が「自己像」とも関わる。ここでは、特に他者の存在の関係である「人間関係」について深めたい。無藤隆は、「自己学習は、無知の自覚から、つまり、自分が何かを知らないことに、何を知らないかに気づくことから始まり、何をどのように学んだらよいかを考え、実行することで進み、何かがわかり、『わかった』という経験で終る。そして、おそらく、その『わかった』ことがさらなる疑問を生み出して、続いていく。

だから、『わかった』という経験をしたことがあるかどうか (mastery の喜び<sup>31)</sup>) は決定的に重要である。」<sup>32)</sup>と述べている。ここで重要なことは、「無知の自覚」による動機づけである。この「無知の自覚」は、子どもである学習者はもちろん、大人であっても難しい。実際、「善さ」について知っているという思い込み(ドクサ)を対話術において論破し、「善さ」とは一体何かを追求させ続けることに一生を捧げたソクラテスの存在は周知の通りである<sup>33)</sup>。このように、「無知の自覚」に他者の存在が不可欠である<sup>34)</sup>。さらに無藤は、複数の学習者で行う学習について「自己学習は別に一人で学ぶということのみを意味しているのではないのだから、一緒に学んでいく中での社会的な他の人とのやりとり自体の面白さ・喜びもまた大事な自己学習の要素である。また、同じ活動を集団の中で行なうと特に面白くなっていくということもある。」<sup>35)</sup>と、述べている。いわゆる「人間関係」による動機づけは、「自己像」と関わるヒーローであることでの有能感だけでなく、「無知の自覚」、学習活動自体の楽しさに支えられているということである。

以上、学習モデルの説明である。しかし、学習者は、常にモデルに向かって成功体験ばかりを積むわけではない。当然ながら失敗することがある。そのとき森は、「生徒の自己効力感を高め、自信を回復させてやるこ

とが大切となる。」<sup>36)</sup>と述べ、学習者の無力感を回復させるためには、ドゥエックの研究を援用し、「努力帰属」の訓練をすることが有効であると述べている。

## 6 本稿のまとめと課題

最後に、本稿の目的である説明的文章の授業との関わりについて論じたい。

これまで説明的文章は、教科書に掲載されているから、という理由で扱われることがほとんどであった。そのため、学習者にとって、なぜこの説明的文章を読む必要があるのか、必然性のない学習となり、動機づけられないことが多かった。

そこで本稿では、取り上げた説明的文章を読もうとする動機づけは、学習者が選択したヒーローとしての結果像へのアプローチの過程に、テキストを読む機会設けた。チクセントミハイは、「さまざまな経験に意味を組み込むことに成功した人々が共有している戦略というものがあるならば、それはきわめて単純明白なので言葉にするのもためらわれるほどである」<sup>37)</sup>り、「その戦略とは過去の世代が達成した秩序から心の無秩序を回避させる模範を引き出すことである。文化の中には、そのために蓄積された多くの知識-高度に秩序立てられた情報-がある。(中略-引用者)我々は過去の知識から利益を得、ついにはそれを凌駕するため教師・書物・規範などから秩序立てられた情報を受け取る」<sup>38)</sup>と述べている。すなわち、結果像(ヒーロー)になるためにはどうしたらよいか、その戦略をテキストから情報として受け取るというわけである。このように「学ぶためにテキストを読む」ことが、「生きること」と直接関わることになる。具体的に述べるならば、結果像(ヒーロー)の伝記文を読んだり、結果像と関わるテーマの中で、昆虫や食べ物、政治に関するテキストを読んだりするなど、多種多様な、多くのテキストを読むことになる。つまり、これまでの説明的文章の授業との大きな違いは、学習者の結果像という長期的視野の中で必要な知力や知恵を得るために、また他者との関わりの中で、常に結果像を吟味する中でテキストを読んでいくということである。

本稿の結びとして、市川の論を援用したい。市川は、「『自己学習力』とは、学ぶことの意味や方法の自覚の上に成立するものであり、それを学校教育でも正面から取り上げる時期にきているように思う。」<sup>39)</sup>と述べ、「筆者が心理学者としての立場から提案したいことは、(中略-引用者)学習の理論は、教師や親だけが知っておくべき知識というより、むしろ学習者自身に知っ

てほしいということである。『人はなぜ学ぶのか』『どのように学ぶと効果的なのか』『やる気はどこから出てくるのか』というようなことを児童生徒が考えるときの参考にしてほしいということだ。(中略-引用者) 学ぶこと自体を意識化させる場を設け、そこにはさまざまな立場があることを知った上で、自分で納得できる考え方を探っていくということは、小学校からでも可能であると思っている。それは、『学習の自覚化と相対化』ということであり、自己学習力の基礎となるからである。』<sup>40)</sup>としている。

このような「学習の自覚化と相対化」は、自分が目指す結果像、さらに必要な知恵や力を意識することにつながり、森の言葉通り「『学ぶこと』と『生きること』が重なる」ことになる。このことは、学習者に人生の主人公(ヒーロー)であるという意識を芽生えさせ、自己学習につながる(説明的文章を読み進めることができる)といえる。

今後の課題としては、2点ある。1つ目が、本稿の多くが読書指導となってしまっているということである。これまでの説明的文書の授業では、読解指導を行っていた。今後はこの読解指導と読書指導とをどのように関わらせていくかが、重要な問題となる。

2点目が、活動自体に意味を持たせる、目的的活動として、国語の授業を位置づけられないかという点である。先に引用したチクセントミハイの論考を手がかりに考えていきたい。

## 【註・引用文献】

- 1) 村井実『「善さ」の構造』講談社、1978、村井実『教育思想(上)(下)』東洋館出版、1994、村井実『ソクラテス(上)(下)』講談社、1977等。
- 2) 主な原因の1つとして、先にしてきた学習者と指導者の「善さ」の不一致が原因であると考えられる。このような指導者と学習者の「善さ」の不一致が起る原因として村井実『教育思想発生とその展開上』東洋館出版社、1993、pp.162-170においては、村井は、学校教育自体が、学習者を「善さ」を求める人間であるとは認めず、指導者の手によって作り上げる粘土や植物、動物のように扱っていると鋭い批判(指摘)をしている。つまり、指導者がある「目標」(善さ)に一致するように学習者を変えようとする思想に問題があるということである。しかし、このような問題を解決するためには、現在の学校教育の思想を根本的に変えなければならない。その中で参加型評価論は、現代の学校教育の枠組みの中で実践できる優れた論考である。

また、その他の原因については佐藤学『学びからの逃走』岩波書店、2000に詳しい。参照されたい。

- 3) 波多野諄余夫『自己学習力を育てる』東京大学出版会、1980、p.11。
- 4) 同上書、p.23。
- 5) 同上書、p.34。
- 6) 市川伸一「学ぶとはどういうことか」藤岡完治、吉崎静夫『学ぶ力を育てる授業づくり』ぎょうせい、1999、p.10。
- 7) 同上。
- 8) このような「基礎・基本」の積み重ねによる、学習の意義が分からないという指摘は、今日ではジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993の正統的周辺参加による学習の行き詰まりが、顕著に示していると言える。周辺からの参加による活動が、中心の活動とどのように関わっているのかがはっきりせず、現在の活動(周辺の活動)の意義を見いだすことができなくなっているわけである。これは、今日の社会の中でも見られる現象である。高度経済成長時代は、新入社員は右も左も分からない中、いきなり中心の活動に取り組んできた。しかし、現在のように経済が停滞すると、新入社員は周辺の活動から取り組むようになる。この周辺の活動の意味をどのように新入社員に意識させ、動機づけることができるのか、大きな問題を孕んでいる。
- 9) 前掲書6、p.10。
- 10) この指摘は、現在、自分の部屋に引きこもる学習者を生み出す一つの要因としても考えられている。岡崎光洋『現代の子育て これで大丈夫!思春期育ての心理と真理』文芸社、2009など。
- 11) 今日、電子黒板が全国各地に配置され、さまざまな実践が行われている。文部科学省『平成21年度「電子黒板の活用により得られる学習効果等に関する調査研究」報告書』によると、「関心・意欲」は、活用していない授業よりも有意に高いことが明らかにされている。文部科学省が述べる「関心・意欲」とは、<楽しく学習することができた・学習は満足できた・進んで授業に参加することができた・授業に集中して取り組むことができた・友だちと協力して参加することができた>の質問項目を調査対象としている。本稿では関心・意欲の喚起全般を検討の対象としており、この調査で取り上げられている「関心・意欲」も本稿で述べる動機づけに含まれる。この視聴覚メディアの活用は、学習者を動機づけるために、今後も研究される必要がある。
- 12) 意欲的になる・意欲をもつことと、動機づけられ

- ことは、同義で用いている。本稿でも、この市川同様、これらを同義で用いたい。
- 13) 前掲書6, p.10。
- 14) このようなテーマ設定について稿者は、『国語教育思想研究』第4号, 2012の中で論じている。ここでは、「生命と生き方への根源的な問い」を扱っていく必要性を論じている。
- 15) 鹿毛雅治「学習意欲が育つということ」藤岡完治, 吉崎静夫『学ぶ力を育てる授業づくり』ぎょうせい, 1999, pp.31-32を参照し, 表は稿者が作成した。
- この動機づける要素について波多野は2点挙げている。1つ目は、「生活上の必要といった功利的動機づけが, 学校卒業後の学習において, きわめて重要な役割をはたすのではないか」と述べている。2つ目は、「内発的動機づけには社会的な性格のものがきわめて重要だ, と考えるようになってきている。もう少し具体的にいうと, これは愛他心および正義感と名づけることができよう。もちろん, 社会的な内発的動機づけはしばしば他人の感謝, 賞賛, 名声と結びつきやすく, その意味で, はたして本当に内発的であるのかが確認できない場合も少なくない。」(前掲書3, p.35)としている。言葉は異なるが, 「功利的動機づけ」は, 鹿毛の述べる4つの動機づける要素に複数またがるもの, 4つ目の社会的な性格のものは, 鹿毛の「社会的・制度的条件」に当てはまるものであると考えられる。
- 16) 同上書, p.33。
- 17) ここでは, 心理学・哲学研究で明らかにされている人間像が全てであると述べていない。ここでは, 動機づけられない, いわゆる行動を起こさない, 起こすことができない学習者に対しては, やはり何かしらの支援が必要であると述べている。
- 18) 稲垣佳世子「自己学習における動機づけ」『自己学習能力を育てる』東京大学出版会, 1980, p.66。
- 19) 同上書, p.83。
- 20) 同上書, p.86。
- 21) 同上書, p.88。
- 22) この稲垣が述べる「効力感」と, 先の鹿毛の効力感とは異なる。鹿毛の効力感は, 「学ぶ対象・内容」が役に立つ, 学んでよかったというものに対して, 稲垣の「効力感」は, 学習者自身が環境に対して効果的に関わるができる, 変化を与えることができる等, セルフエスティームに近い概念であると言える。
- 23) 森敏昭「真の自己教育力を育てるために」『認知心理学者 教育を語る』北大路書房, 1993, p.47。
- 24) 同上書, p.48。

- 25) 実際の学習者を見ると, 稿者が述べていることに当てはまらない者がいることも確かである。それは他者の存在を認めず, 自分の物語の中だけで生きる学習者の存在である。この点について吉田敦彦は『プーバー対話論とホリスティック教育』勁草書房, 2007, p.58に「人間は, 世界と自己を意味づけ秩序づけてくれる『物語』なくしては, 日常の安定した生活を支えることができない。しかし他方で, 出来合いの同一の物語に安住し続けると, 生きた現実との接触を失って, その生は凝固してくる。」と, プーバーの対話論について物語論を援用しながら述べている。詳しくは, 同書 pp.47-77を参照されたい。
- 26) 資料『僕の夢』 鈴木 一郎
- 僕の夢は, 一流のプロ野球選手になることです。そのためは, 中学, 高校と全国大会に出て, 活躍しなければなりません。活躍できるようになるためには, 練習が必要です。僕は三才の時から練習を始めています。三才から七才までは半年くらいやっていたのですが, 三年生の時から今までは, 三百六十五日中, 三百六十日は激しい練習をやっています。
- だから, 一週間中で友達と遊ぶ時間は, 五, 六時間です。そんなに練習をやっているのだから, 必ずプロ野球の選手になれると思います。そして, その球団は, 中日ドラゴンズか西武ライオンズです。ドラフト入団で, 契約金は一億円以上が目標です。僕が自信のあるのは, 投手か打撃です。
- 去年の夏, 僕たちは全国大会に行きました。そして, ほとんどの選手を見てきましたが, 自分が大会ナンバー1選手と確信でき, 打撃では, 県大会四試合のうち, ホームラン二本を打ちました。そして, 全体を通じた打率は五割八分三厘でした。このように, 自分でも納得のいく成績でした。そして, 僕たちは, 一年間負け知らずで野球ができました。だから, この調子でこれからも頑張ります。
- そして, 僕が一流の選手なって試合に出られるようになったら, お世話になった人に招待券を配って, 応援してもらおうのも夢の一つです。
- とにかく, 一番大きな夢は, プロ野球の選手になることです。(原文は縦書き)
- 27) マイネルら一連の研究がその典型である。
- 28) 形を模倣するところから教育が始まる伝統芸能の教育については, 生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会, 1987に詳しい。この伝統芸能と他の分野での結果像へのアプローチ方法は, 前者がこれまでの伝承の中で形づくられてきたと言えるが, 後者では皆無に近いといえる。
- 29) この複数の結果像の問題は, 第1節で取り上げた

「善さ」の問題と関わる。「善く」生きようとする学習者は、結果像を目指して生きていくことになる。この結果像とは、「善さ」の具体的な像であるといえる。しかし、その結果像は絶対的な「善さ」であることはありえない。村井が述べるように「善さ」は常に吟味されることが必要であると同様に、結果像も常に吟味が必要である。また、複数の結果像というのは、村井が述べる「善さ」の「三角錐モデル」に依拠するものである。村井は、「三角錐モデル」の各頂点に「美」、「相互性」、「無矛盾性」、「効用性」の4つ要求を設けている。学習者がどの要求に重みづけているかによって「善さ」が異なっているように見えるわけである。この「善さ」の重みづけの違いが結果像の違いとなって表れる。しかし、「善さ」の重みづけの決定は、常に他の三つの要求への考慮が失われぬのと同じように、結果像も常にそれぞれの要求を満たした結果像が存在すると言える。ただ、この場合の結果像も村井が述べる「善さ」同様、「方向性」を示すものにすぎず、学習者が設定した結果像も「方向性」を示すものであると考える必要がある。

- 30) 参加型評価論が登場した背景として、源由理子は「参加型評価の理論と実践」三好皓一編『評価論を学ぶ人のために』世界思想社、2008、p.96において「参加型評価はその活用目的ごとに大きく分けて、①実用性（practicalな側面）に重点をおいたもの、②社会変革（politicalな側面）に重点をおいたもの、という2つの類型で捉えることができる。」と述べている。本稿で関わりが深い点は①であり、「評価対象であるプログラムや組織の改善、問題解決である。利害関係者が評価過程に関わることによって評価対象に対する帰属意識が高まり、その結果として評価の活用度が高まることが期待されている。」（同上）と帰属意識の高まりを狙いとしている。参加型評価論に注目するのは、帰属意識を高めることで、学習者が意欲をもつことができると考えるためである。
- 31) ここで述べられている喜びとは、無藤隆「自学者を育てる教育」『自己学習能力を育てる』東京大学出版会、1980、p.164が述べる「認知的面での喜びとは特に、何かがあったとき、何かの問題が解けたとき、何かを達成したときの喜びである。」しかし、一方で、小泉令三は、「『わかる喜び』を求めて」『認知心理学者 教育を語る』北大路書房、1993、p.144の中で、「よく、『わかる喜び、知る喜び』という言葉が使われる。これは、進歩、上達、成長に対する素直な欲求の満足を意味すると思われる。自己

の学力の伸びをはっきりと体感し、かつそれを喜ぶことができれば、それはおのずと次の学習対象あるいは学習段階を設定し、それへ挑戦していくことにつながるはずである。（中略－引用者）けれども、教師の努力と工夫によって、子どもが『わかった、知った』としても、それが子どもの『喜び』につながらないことがあるのである。いやむしろ、現状ではそのことの方が多いのかもしれないとさえ思われることがある。」と述べている。このことについて小泉は、「これは、現在の日本の教育のもつ問題点の本質そのものにつながる話かもしれない。子どもは教室内で、固定的知能観にみられるような、自分の有能さを顕示することを求められる傾向があるために、英語力が身についても、そこで自分の能力の高さを示す、あるいはそれを自分が感じることができなければ、『喜び』に結びつかないのではないだろうか。もし、本当に自分の能力の高さを顕示することができるのであれば、それはごく少数のトップレベルの生徒だけであって、ほとんどの生徒にとってそれはむしろかしいことなのである。」（同上書、p.146）と述べているように、註2同様、固定的知能観にみられるよう学校教育の中で、学習者は意欲を失いつつあることは否めない。この枠組みをどのように変えていくかが指導者の専門性であるということができよう。

- 32) 無藤隆「自学者を育てる教育」『自己学習能力を育てる』東京大学出版会、1980、p.173。
- 33) 村井実『ソクラテス（下）』講談社、1977、pp.71-108。
- 34) 註25における吉田の論も同様に理解できる。同書pp.69-70において吉田は「『物語』を、その外部の『他者』との『出会い』によって『脱構築』すること。それにとどまらず、『対話』において生成する言葉に応答し続けることによって、新たな物語を語り直していく力を得る」と述べている。思い込み（ドクサ）と「物語」の同一のものであるか検討の余地はあるが、いずれも脱構築を行う上で他者の存在が必要であることは間違いない。
- 35) 前掲書32、p.165。
- 36) 前掲書23、p.43。
- 37) M. チクセントミハイ、今村浩明訳『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社、1996、p.294。
- 38) 同上書、p.295。
- 39) 前掲書6、p.12。
- 40) 同上書、p.13。

（主任指導教員 難波博孝）