

「心理的関わりの距離」が子どもの学びを変える

丸野俊一

子どもは本来「知的探検家」である

人は誰しも、新しいものへ向かって何かを創り出そうとする創造的意欲を持っている。この意欲は、単に、不快な状態を解消しようとか、外からの働きかけに応じるといったものではない。むしろ自分から何かに興味・関心を示し、探索してみる、自分の能力を試してみる、まさに内からわき上がってくるものである。日進月歩、心の変化を

示す子どもにおいては、この創造的学びのエネルギーが旺盛である。一瞬たりともじっとしていない。絶えず何かを学び続けている。

滑り台遊びの中でも、子どもは「座って滑る」「手を広げて滑る」「後ろ向きに滑る」「寝そべって滑る」「背中に他の子どもを乗せて滑る」というように、同じ滑るといふ行為の繰り返しの中に、新たな技を工夫する。

変化を求める限り、子どもの外界の事象に対する観察力や探索力も鋭くなる。「雨はどうして降

るの」「なぜ鳥は空を飛べるの」「お月さまは、どうして私の後をついてくるの」と、自分の心の中に疑問としてわき上がってきたことを素直に表現する。

こうした全身を使つての戸外の遊びの世界や、日常生活の中で遭遇する諸事象の世界。ここには、「自分の能力に応じてでき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ゆとりある時間」「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」「過程を楽しむ」「結果を気にしない」といったような、創造的学びが成立していくのに不可欠な諸要素が潜在している。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「異なる見方／考え方」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おのずと生まれる。

この問い直しの体験を積み重ねる中で、子どもは、いろいろな考えを組み合わせることによって新たな世界が見えてくることに感動し、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、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」というよりもむしろ、「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」自分作りの学びの場である。

本来、子どもは、このような「知的探検家」としての外界に対する主体的、かつ創造的な学びの姿勢を備えており、しかも、その学びの姿勢を、遊びの世界や日常性の文脈の中では、いきいきと発揮し、新たな世界を切り拓いていく。

減びゆく「創造的学びの意欲」

それなのに、いま教育現場では、最近の子どもの「主体的かつ創造的な学びの意欲の減退」を嘆く教師の声が多く聞かれる。具体的な声としては、「じっくりと考えよう」としない」「指示待ちの姿勢が強い」「一つの答えが出ると他の可能性を考えない」「困難な問題に出会うと、すぐに「分からない」「できない」と投げ出してしまふ」「多様な考えが生まれない」といったようなものである。

本来、創造的な学びのエネルギーが旺盛な子どもたちであつたはずなのに、なぜ子どもたちは、学校教育を受ける過程で、そのエネルギーを失っていくのか？ 子どもたちの思考の営みは「十人十色」なはずなのに、どうして、色あせたワンパターン化した一つの考え方に収束していくのか？

その原因については、多様なものが考えられる。だが、ここでは「重要な断片的知識を詰め込み、限られた時間の中で多くのものをできるだけ速く、間違ひなく解く」という「思考の硬直化や

コンピュータ化」につながる情報貯蔵型の学び（思考）のスタイルの育成を重視してきた、従前の授業形態の問題を取り上げることとする。

体系的に組織化された知識伝達型教育の中では、子どもたちは、教師によって準備された教材を計画された順番通りに、しかも教師のペースで次から次に提示されるものを理解し、貯蔵していかなければならない。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でき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。教師が準備したカリキュラムのルールの上を、子どもはただひたすら歩かされるだけである。もつと悪いことには、授業の場では、答えを生み出すまでの過程を味わう、振り返る、いろいろ工夫して自分なりに独自の答えを導くという学習過程そのものというよりも、教師が与えたものをいかに速く正確に覚え（てい）るかという学習結果が重視される。こうした授業に慣れ親しんでくると、「深く考える」という姿勢は早くから失われる。



「教育と医学の会」とは、院生時代から30年以上のつきあいで、事務局長を務めて10年以上になります。最近、教育現場に入り込み、「子どもや実践家に学ぶ」という姿勢で、研究室を離れ新たな視点から、子どもの学習環境／教育環境の問題を考えていますが、毎日が発見と驚きの連続です。

教え込まれることに疑問を抱く、立ち止まって深く考える、他の可能性に思考を巡らす、考えたことを再び思考の対象にする、といったような最も人間的な柔らかい思考の営みは、「知識伝達型授業についていく、学校教育に順応していく」上では大きな妨げとさえなる。これでは、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できても、自分から問いを発する、自分から挑戦すべき課題を創り出し解決する、といった創造的な問題発見／解決過程を心ゆくまで体験できない。そのために、子どもたちは、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、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／活動性を無くしていく。その結果として、子どもたちの「創造的学びの意欲は衰退」し、個性豊かなユニークな考えや多様な考え方は色あせ、ワンパターン化した味気ない思考の結果を正解と認め合う悪しき評価の「ものさし」だけが授業（学校）文化の中に作られ、その「ものさし」が子どもの能力を序列化する道具となっていく。

子どもの学びの姿勢は、何も子どもの頭の中だけに閉じた営みの中で形成されるものではなく、「教える—学ぶ」という関係性の中で、すなわち他者や状況に開かれた営みの中で形成されてくるものである。この点に注目するならば、「考えよう」としない（創造的学びの意欲の減退した）子どもが増えてきた」と子どもだけにその原因を帰属させるのではなく、そうした子どもを創出してきた教師自らの教育的関わりの姿勢にも原因を帰属させるべきではないか。

いや、子どもの姿を危惧し嘆く前に、「子どもが、あるいは子ども同士がゆつくり時間をかけて、深く考える（創造的学びの意欲を駆り立てる）授業作りや実践を工夫する教師の意欲や努力や技量

が減退してきた」と教師自らの姿勢を反省すべきではないかと、私は強く主張したい。

「心理的関わりの距離」によって 子どもの学びが変わる

では、本来、子どもの中に潜在している創造的学びの意欲を活性化させ、子どもが深く考えるような授業を営むためには、教師はどのような関わり方をしたらよいのか。

授業を営む過程では、教師は、子ども一人ひとりの質問や反応（言語的／非言語的）を手がかりにしながら、自分の授業が巧く流れているか、子どもは授業の流れについてきているかを絶えず評価／判断しながら、状況に応じて、子どもたちに考えさせる場や時間を設定したり、質問の仕方を変えたり、前の学習内容へ遡りその内容を再び確認する、多様な策を講じる必要がある。そのためには、教師自ら「いま、ここ」での自分の心や思考の状態を把握すると同時に、一人ひとりの子どもの頭の働きや理解の状態を適切に把握する「心のゆとり」がなければならぬ。「心のゆとり」が

ないと、両者の関係を適切にモニターできないがために新たな場を構成することもできない。結果的に、教師は子どもの理解の状態を無視した形で、自分のプラン通りに進めざるを得ない。

「心のゆとり」を持つためには、教師が教授技量に熟達することが大切であるが、最も重要なことは、教師が「どのような心理的関わりの距離を取りながら授業を営むか」という教師の志向性である。その心理的関わりの距離としては、少なくとも三つの側面が考えられる。

一つ目の距離は、子どもたちの現在の思考水準と教師が与える教材内容や課題を子どもが理解するのに必要な思考水準（内容や課題の難易度）との間の距離である。

二つ目は、授業を営む過程で、瞬時瞬時に「教師の頭や心の中に生じる自分自身の意図や感情反応」を、教師自らがどのようにコントロールするかという、「わき起こる意図や感情反応に対する距離」である。

三つ目は、子どもたちと実際に関わるときの「心理的関わりの距離」である。第一の、「子ども

の現在の思考（理解）の発達水準と、教師が与える教材内容や課題の難易度との間の距離」の取り方については、紙面の関係で、他の機会に譲るところにする。

教師自身の意図や感情反応に対する距離の取り方

ここでは、最初に、二つ目の教師の「自分自身の意図や感情反応に対する距離」の取り方について述べる。授業の営みは、教材を媒介にして、教師と子ども、子どもと子どもとが応答するやり取りの関係の中で展開していく。このやり取りの中では、「他者が自分の期待通りに動かない」「巧くない」「つまずく」「焦る」「悩む」など、双方（教師と子ども）の間にあるいは自分自身（教師あるいは一人ひとりの子ども）の中に、さまざまな意図のズレや感情反応が生起する。教師の意図や感情の動きに伴い、その動きに同期したり時間的にズレながら、子どもたちの意図や感情も動く。その関係は、「動―動」の関係にあり、絶えず、生き物のように、多様にしかも複雑に揺れ動く。また、それぞれの動きがどんな意図や感情を反

映しているかの読み取りは、読み取る人（あるときは教師、あるときは子ども）の主観的反応によってなされる。特に教師は、この主観的反応が意味しているものを大切にし、柔軟に対処していかねばならない。なぜなら、教師の内面世界にわき起こる感情反応は、一つには、自分自身の授業の進め方や進み具合に対する自己評価の現れであり、自分で自分自身の状態を把握するための重要な道具となる。また二つ目には、子どもの授業への参加の姿勢や理解の状態に対する教師の自己評価の現れであり、「教える―学ぶ」の関係が巧く展開しているかを把握するための重要な道具になるからである。

道具が道具として巧く機能するためには、教師は、授業の過程での瞬時瞬時に生起する「自分の意図や感情反応との距離の取り方」に熟達しなければならぬ。距離の取り方を誤ると、感情反応に振り回されたり、自分の世界に閉じこもってしまい、子どもの状態が全く見えなくなる。あるいは、子どもの状態をあたかも正しく理解しているかのように錯覚し、現実の目の前の子どもの状態

を無視して授業を進めることになりかねない。子どもが教師との間に拓かれた創造的学びを営むことができるか否かは、ひとえに、教師自身の内面にわき起こる感情反応に対する教師の距離の取り方に依存していることを、教師は強く肝に銘じなければなるまい。

子どもとの間の心理的関わり方の距離の取り方

第三の距離の取り方は、子どもをどのような主体であると認識する中で、子どもとの間にどのような心理的関わり方の距離を取りながら、実際に授業を営んでいくかということである。教師が、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つて、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教師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。

心理的関わり方の距離が近すぎる授業とは、子どものも主体性や動きを無視して、教師が自分の思い通りに、一方的に働きかける授業である。ここで

は、「効率的に」（効率性）、「自分にやりやすいように」（利便性）授業を進めるという、教師の視点のみが重視され、「授業の過程で、子どもは何を学び、体験しているか」といった、子どもの視点はほとんど考慮されていない。「子どもは教師の思う通りに動くもの」という教師の思い上がりを感じられる。これでは、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つて、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。

教師にあつては、自分の注ぐエネルギーの割には、期待通りに、子どもが行動したり、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み姿勢を駄目になっているということへの気づきも生じ難い。そのために、自分自身の「関わり方のスタイル」を自己反省する前に、うまくいかない原因をすべ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、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、しばしば細部にこだわり、問題点を拡大解釈したり歪めたりして、状況判断を誤ることもある。

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、事態の收拾がつかなくなり、子どもとの間に不信感をつのらせていくことになる。子どもたちとの間の教師の心理的関わりの距離が近すぎると、子どもも創造的学びの意欲や姿勢は減退していくのみである。

いや、滅びゆく学びの意欲や姿勢は子どもたちだけでなく、教師自らの自己成長の学びの機会をも、知らず知らずのうちに、教師自ら失っていくのである。

心理的関わりの距離が最適な授業とは

それに対し、心理的関わりの距離が最適な場合の授業とは、子どもの主体性を尊重し、教師の関わりの姿勢を控えめに、子どもと教師とが協同構成しながら授業を一緒に営んでいく授業であり、

状況に応じて相互の責任性を十分に発揮できるような場面が、巧く随所に織り込まれている授業である。この、ほどよい心理的関わりの距離の中では、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、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、状況に応じて、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を示す。

教師の出る幕は、子どもが“つまりさき”、事態が全く進展しないときや横道に逸れたり、堂々巡りをし始めたときに、一緒になつてその事態克服に向かつて考えるときである。教師は、“全体的枠組みを構成する人”、“質問を受ける人”、“手がかりを示唆する人”、“流れを見守り、軌道修正する人”として振る舞うのである。そのような状況の中で、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あたたく見守る

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、教師が事前に多面的角度からの詳細な教材分析を行い、自分のクラスの雰囲気や子どもたちの個性や特性を十分理解した上で、教師はどの段階でどのように働きかけるか、どの段階で子どもたちに主体的な活動の場を与えるかといったおおまかな授業プランを計画し、細かなプランは授業の流れに委ねるといった姿勢で授業に臨むことが、前提条件である。それに加えて、教師や子どもが、それぞれに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、教師と子どもたちとの間になればならない。

この信頼関係があると、子どもは教師のあたた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、“自分には何ができ何ができないか、自分にはどのような側面にどのような

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”機会もおのずと多く生まれ、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。

共に学び、共に育つ

教師にあつては、ほど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、そのつまずきの原因を子どもにす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、こうした関わりの中での関係の中では、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、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との関係、ここには教師と子どもとが「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、子どもの主体的な創造的学びの意欲や姿勢は、まさに「関係性の中で拓かれていく」ものであるが、その意欲や姿勢がどのように活性化されるかは、関係性の中での教師の心理的関わりとの距離の取り方にすべては依存していると言っても過言ではあるまい。

●丸野俊一（まるの しゅんいち）

九州大学大学院人間環境学研究院教授。九州大学大学院教育学研究科博士課程中途退学。教育学博士。専門は、認知発達心理学。著書『知能はいかにつくられるか』（プレイン出版、一九八九年）、『子どもが「こころ」に気づくとき』（ミネルヴァ書房、一九九八年）、『心理学の中の論争』（ナカニシヤ出版、一九九八年）など。

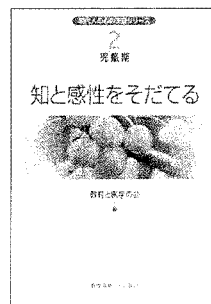
現代人の心の支援シリーズ 第2巻 児童期

知と感性を育てる

編集責任：中村亨・丸野俊一・古川久敬

子どもが、親、教師、友達との信頼関係を築くための環境づくりが求められる今、具体的な問題のついて提言します。全24編の論考を収録。

- 第1章 子どもは今、そしてこれから
- 第2章 子どもの知・感性
- 第3章 子どもの悩みと心の教育
- 第4章 子どもを取り巻く人的環境はいま
- 第5章 こどもの知・心・体を育むには



四六判・360頁
2940円(本体価格2800円)

慶應義塾大学出版会

〒108-8346 東京都港区三田2-19-30
TEL 03-3451-3584 <http://www.keio-up.co.jp>