

## 子どもが夢中になれる授業を作る教師の手立ての検討

### —哲学対話におけるフローを手掛かりに—

中林 春海 教職基盤形成コース 教育課題探究プログラム

キーワード：フロー体験、哲学対話、夢中

#### 1. 問題の所在と研究の目的

筆者は、授業に集中できない瞬間がある一方で、グループ活動においては積極的に自分の考えを説明する子どもの姿に出会った。そこから、子どもたちはやりたくない、考えたくないわけではないことや、興味や関心を持っていること、楽しいと感じることに対して、主体的に学んだり夢中になって考えたりしたくなるのではないかと考えた。

チクセントミハイ(1996)は、「一つの活動に深く没入しているのも他の何ものも問題となくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするということのために多くの時間を費やすような状態」をフローと定義している。この考えは、授業の内容に夢中になってのめり込む子どもの姿と同じなのではないかと考えたが、他の先行研究では、幼児期における遊び(幅田・鈴木, 2010)や、ものづくり(魚住・山口, 2019)など、実際に手や身体を動かして活動するものについてのみ言及されている。そこで、子どもたちが思考したり、言語を用いて表現したりする授業においてもフローを経験するのではないかと考えた。本研究ではフローを、チクセントミハイ(1996)に基づいて、「一つの活動に没入しているのも他の何ものも問題となくなる状態」と定義する。

一方、梶谷(2020)は、哲学対話は思考力を育てるものであり、哲学対話を行なった子どもの姿について、楽しそうに考え議論する姿があったと述べている。そこで、これを踏まえた実践を行なうことで、思考や言語を用いた表現においてもフローに至ると考えた。

本研究では、この哲学対話を用いながら、子どもたちが思考したり、言語を用いて表現したりする場面におけるフローを見取り、それに伴った教師の手立てにはどのようなものがあるのかを明らかにすることを目的とする。

#### 2. 方法

長野県内のS小学校2年生(38名)を対象とした実践研究を行なう。対象学級に入り観察する中で、子どもたちがフローやその手前の状態になる場面を見取り、子どもが夢中になれる時間のエピソードを収集する。また、哲学対話を中心にした授業を実践しそれらの授業についての考察を行なう。これらは、鯨岡(2005)のエピソード記述に基づいて間主観的な見方をもとに、子どもの姿からフローに至ったかを主観的・客観的に検討する。また、フローへ導く教師の手立てを授業実践を通して検討する。

### 3. 実践研究の概要と考察

#### 3.1 道徳の教科書「ぶらんこ」～友だちと仲良くするために大切なことって何だろう～

##### (1) 概要

梶谷(2020)に基づいて、哲学対話のルールを設定し黒板に掲示した(①話す時は手を挙げてボールをもらう, ②人の話は最後まで聞こう, ③まず受け止める, ④話す相手がどう思うか考えてから話そう, ⑤分からないことは質問してみよう)。また哲学対話では, 話す人を分かりやすくしたり, 話す人同士を繋げたりする役割を持つコミュニティボールが用いられるが, 本実践ではハンドボールで代用した。ワークシートには「楽しかったか」という質問項目を設け, 笑顔・普通・泣き顔の三段階で自己評価ができるようにした。これは, チクセントミハイ(1996)の「その経験それ自体が非常に楽しい」というフロー理論の視点に基づき, 子どもたちのフローを見取る手がかりにするために設けた。

##### (2) 考察

教科書の物語教材を用いた導入のため, テーマが子どもたちにとって分かりやすかったと考える。しかし, 哲学対話の授業形態が初めてのため, 説明に時間がかかり, 対話の時間が短くなってしまった。そのため, 「えー, もっと話したかった。」という声が聞かれた。夢中になり始めた子どもたちの意欲を途中で切ってしまったと考えるが, グループごと話すという機会があまりなかった子どもたちにとって, 新たな面白さや楽しさが生まれた瞬間だったのではないかと考える。コミュニティボールはハンドボールで代用したため投げやすく, よく飛んで行ってしまった。ボールを投げることの方が, 話すことよりも魅力があり, 話に加わらずボールを触り続けて夢中になる子どももいた。やはり, 手に直に触れて感じるができるものは, 子どもたちを夢中にさせやすいのだと感じた。

#### 3.2 NHK 教材「Q～こどものための哲学」～良いこと, 悪いことってなに?～

##### (1) 概要

3.1 より哲学対話のルールに「⑥話したくないときは無理に話さなくていいよ, でも考えてみよう!」を追加した。前時でグループごとに分かれた際, 順番を決めて意見を発表するだけになる場面が見られたためである。また, コミュニティボールを, 実際の毛糸でできた柔らかいボールへと変更した。この実践では, 導入としてテレビを用いて NHK の映像教材を視聴し, 授業形態は最初から円座形式で行なった。

##### (2) 考察

映像教材を利用したことで, 視聴の瞬間の子どもたちの集中は大きかった。映像を流す前には騒がしかった子どもたちも, テレビから音が流れた瞬間にシーンと静かになっていた。その要因としては, 映像教材の視覚的, 聴覚的, 時間的特徴や魅力が考えられる。具体的には, 人形劇によるなじみやすさ, 歌による物語の進行, その歌の短さやキャッチーさが挙げられる。また, 対話の中で積極的に「なんで?」「どうしてそう思ったの?」という質問を行なう子どもがいた。最初のワークシートに書いたことだけではなく, 友だちから質問されることにより, 自己の考えや場の対話がより詳細になり深まるのだと考える。

それに伴い、話すことや質問することに夢中になり、フローになったと考える。感想共有の場面では、「グループのみんなでリレーをしているみたいで楽しかった。」という声が上がった。コミュニティボールを用いたことによる繋がりが現れた結果ではないかと考えるとともに、子どもたちの「楽しい」という気持ちは、この一時間の会話のリレーに夢中になれたから出る言葉なのではないかと考える。

### 3.3 大根っていつまで生きているんだろう？

#### (1)概要

対象学級では、大根を育てている。本実践の前に教育実習生の「大根に水が通っているか」という実践が行われた。A 児は、切れた葉の観察で「糸(維管束)が見えた！おもしろえ。」と、新たな大根の姿との出会いに面白さを感じていた。全体共有の時間になっても、A 児は参加せず顕微鏡の調節をし続けていた。また、全体共有の時間にワークシートへの記入を続ける子どもたちもいた。彼らの姿は、一つの活動に没入しているので他の何ものも問題とならなくなる状態であり、フローに至っていたと言える。加えて、実習生の「この大根は生きていますか？」という質問に対し「生きています。」と答える子どもたちがいる一方、「今は生きていない。」と答える B 児の姿があった。そこで、フローに至る姿が生まれ、この学級において全員が関心を持つ「大根」を教材として用いることにした。「私の大根」に向き合う子どもたちと「大根の生」について考えることは、フローに至る、つまり夢中になると考えた。本実践では、姿の違う大根の写真を 10 枚提示した。また、全員に緑と茶色の色画用紙を意思表示カードとして配り、提示された大根が生きていた場合は緑、生きていないと思った場合は茶色を上げるよう指示した。

#### (2)考察

様々な大根の様子を写真として提示したため、「この大根は生きていますか？」と、具体的に検討できたと考える。また、意思表示カードは、全員がいずれの場合でも手を上げられるため、授業に能動的に参加している気持ちになることができたのではないかと考える。

C 児は 3.1 と 3.2 の実践において、ワークシートへの記入に時間を要していたが、実習生の実践や本実践では記入の時間にすぐ書き出していた。ここから、C 児にとって大根が魅力ある題材であり、大根の面白さを見出し、すぐに書き表したい気持ちが生まれたためフローになったことが推察される。また、「大根がこんな姿になるなんて思わなかった」と振り返っており、既知の物の新しい姿への出会いも、フローへの足がかりになると考える。

## 4.成果と課題

本研究における成果として挙げられる、教師の手立ては以下の 3 点である。

まず、前提として題材と子どもとの親和性を高めることである。実践 3.1 や 3.2 は教師側の願いから題材選定を行っていたが、実践 3.3 は子どもたちの関心のあるところから題材として選定した。7 月から 11 月にかけて週 3 日ほどのペースで対象学級に入っており、子どもたちと共に過ごす中で、子どもたちの考えの背景に迫ることができるようになった。

そのため、教師と子どもの関係性も親和性のある題材選定に影響すると考える。また、本実践では、自己評価調査も行っている。「楽しかったか」という項目について、笑顔を3点、普通を2点、泣き顔を1点としたときの分布が右の図1だが、3回目の実践が最も多くの子どもが笑顔を選択している。よって、題材との親和性を高めたこと

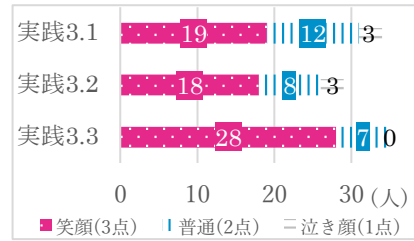


図1 自己評価得点分布

ことで、より楽しいと感じる子どもが増えたと考える。ここから、題材との親和性は子どもたちがフローに至るための「楽しさ」の段階に近付きやすくさせる役割があると考えられる。

次に、フィードバックに即時性を持たせることである。子どもたちは、「話す」ということにおいて、自分の発したことに相手が返してくれることで楽しいと感じ、フローに至り夢中になっていると考える。チクセントミハイ(1996)によると、フローに完全に没入できるのは、目標が常に明確でフィードバックが直接的であるからということである。つまり、相手からのレスポンスは一種のフィードバックだと考える。「質問してみよう」というルールはフィードバックになり、このようなルールの設定や、教師の質問や問い返しは、直接的なフィードバックを即時に生み出し、フローへ導く手立てになると考える。

最後に、身体を用いた活動を取り入れながら対話を行なうことである。観察の中で見取ったフローには、実際に身体を用いて活動するものも数多くあった。そのため、実践3.2では映像教材、実践3.3では意思表示カードを用いた導入を行なった。身体を用いた活動を取り入れることで、題材に夢中になり、楽しくなることでフローに至っていた。これは、思考を促す一助になり、題材への理解を高められ、より魅力を感じフローに至ると考える。

これらの手立てを、思考したり言語を用いて表現したりする場面の中で用いることで、子どもがフローに至る、つまり夢中になれる授業を作ることができると思う。子どもが前向きに取り組むことが難しいと感じたとき、子どもは題材と自分の経験が結びついていないのかもしれない。子どもと題材の溝を埋めることで、楽しい、知りたい、チャレンジしたいとポジティブな気持ちで授業に向かうことができるのではないかと考える。そして楽しいというポジティブな気持ちが続くことで、フローや夢中になると考える。

課題について、本実践では対象が小学校2年生であったが、学年が上がることで「話す」ということに対するフローだけではなく、授業の内容を追究するという観点に対して起きるフローなど、違った結果となることが考えられる。また、ただ話すことが楽しいだけでは、思考や言語を用いた表現という部分とフローの関わりが浅くなることが考えられる。授業内容の検討や、他教科との関わりという点で、今後も追究していきたい。

#### 主な参考文献

梶谷真司 (2020). 『『考える力』を育てる『哲学対話』』 . NHK 解説委員室.

<https://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/400/426694.html> (2022.02.07 確認)

M.チクセントミハイ, 今村浩明 (1996). 「フロー体験 喜びの現象学」 . 世界思想社.