

生徒が自ら学びたくなる授業
ー見落としていたアンコンシャス・バイアスー

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
206035 村山 佳鴻

生徒が自ら学びたくなる授業

ー見落としていたアンコンシャス・バイアスー

氏名 村山 佳鴻

生徒指導力高度化コース

要約： 授業のタイプには、講義型、問答協力型、自力解決・討論型の三型がある。筆者は教職大学院のカリキュラムの一貫としてある「教職専門実習Ⅰ・Ⅱ」において、学び合う授業の実践を試みたが、講義型の授業となった。そのため、生徒が自ら学びたくなる授業の実現を目指し、本研究を行うこととした。

研究を進めていくと、そのような授業を実現するために重要なことは、授業をする上での教師のスタンス(認識・考え方)を見直すことであった。そこには筆者が気づかない、アンコンシャス・バイアスが存在しており、「生徒の考えより教師の考えの方が良い」というスタンスが筆者の発言にも影響していた。アンコンシャス・バイアスとは、無自覚のうちに持つようになった物事への見方や考え方のことである。「教師の方法や考えがすべてではなく、教師の意図する授業から脱線することも必要」というスタンスに変え、生徒の考えを受け入れられる授業になると、生徒のやる気と学習意欲が高まる授業になっていくことがわかった。

キーワード：アンコンシャス・バイアス、無意識、スタンス、学習意欲、授業型、数学

1. 研究の目的

筆者が中学校の時に受けた数学の授業は、教師が一方的に説明を行い、生徒はそれを聴くだけの面白くない授業だった。その克服を目指して行った、「教職専門実習Ⅰ」および「教職専門実習Ⅱ」であったが、意図したものとは異なり、筆者がこれまでに受けていた授業と変わらない、講義型の授業となってしまった。

一般的な公立中学校では、学級内に学力をはじめ、様々な面で多様な生徒が在籍している。加えて、数学という教科は学年を重ねるにつれ、専門性が高くなっていくため、苦手意識を持ち始める生徒は少なくはない。そのような生徒をなくすために、生徒一人ひとりの学

びや思考する場を大切にしたい、数学の授業を創っていききたい。

文部科学省(2017)の「中学校学習指導要領解説 総則編」は、数学の教科における、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善について触れている。具体的には、「思考力、判断力、表現力を育成するため、各学年の内容の指導にあたっては、数学的な表現を用いて簡潔、明瞭、的確に表現したり、互いに自分の考えを表現し伝えたりするなどの機会を設けること」を重視している。

すなわち、現学習指導要領に基づく授業において求められていることは、教師から生徒への一方向型授業ではなく、「生徒と生徒」もしくは「生徒と教師」のコミュニケーションのある双方向型授業である。双方向型授業の実現のためには、授業に参加する生徒の姿勢が重要となる。そこで、欠かせないのが生徒の「学習意欲」であり、「学習意欲」が高まる授業こそが、生徒が自ら学びたくなる授業である。

本稿では、生徒が自ら学びたくなる授業を実現するために教師の発言と立ち位置に焦点を当てて研究を進める。研究方法として、筆者と京都市の公立中学校のA教諭と、鎌倉市にある栄光学園附属中学校(私立の進学校)のB教諭の計3名の授業ビデオを文字に起こし、分析して比較する。A教諭は、令和元年及び令和2年度に国立教育政策研究所より研究指定校として選ばれ、「学習指導要領の趣旨を実現するための学習・指導方法及び評価方法の工夫改善に関する実践研究」を行った数学の教師である。B教諭は、NHKの「プロフェッショナル 仕事の流儀」というドキュメンタリー番組にも取り上げられた、全国的にも有名な数学の教師である。A教諭とB教諭については、加えてインタビューも行った。

本稿で用いる「教師の発言」とは、指示、説明、質問、発問、生徒が思考及び学び合っている際のささやきや、声掛けのような授業内での教師の発言のことを指す。

2. 学習意欲

本稿における学習意欲とは、櫻井(2020)で扱われている学習意欲と同義のものとし、自ら何かを学びたいという「自律的な学習意欲」に加え、他者に言われて仕方なく学ぶという気持ちの「他律的な学習意欲」の両方を含めて学習意欲とする。また、学習意欲のない状態を「無気力」とする。

2-1. 動機づけ

学習意欲をもつためには何らかの動機づけが行われている。その動機づけは、外発的動機づけと内発的動機づけに分類できる。また、動機がない状態、すなわち、無動機の状態は学

学習意欲がない状態と捉えられる。櫻井(2019)では、有機的統合理論(学習意欲が無気力の状態から外発的な学習意欲を経て内発的な学習意欲に至るまでの過程を、自律性の程度で段階づけた理論)に基づいた図を示しているが、筆者はそれを表 2-1 に動機づけの分類として整理した。外発的動機づけは、自律性の程度が低いものから順に、「外的」、「取り入れ的」、「同一化的」、「統合的」の四つに分類分けできる(櫻井 2009)。

「外的」とは、学習課題をすることに価値を認めておらず、外部からの強制に従う動機づけのことであり、「取り入れ的」とは、学習課題をすることに価値を認め、それを自分の価値にしようとしているが、まだ義務感が伴っており、従う動機づけのことである。この二つを合わせて「他律的動機づけ」としている。「同一化的」とは、学習課題をすることが自分に価値のあることを認め、積極的に取り組もうとする動機づけであり、「統合的」とは、学習課題をすることが自分の価値観と一致しており、行動する動機づけのことである。これら二つと「内発的動機づけ」を合わせて「自律的動機づけ」としている。

表 2-1 動機づけの分類

自律性の程度	自律性が低い -----> 自律性が高い					
動機づけ	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自律性の程度による動機づけの下位分類		外的	取り入れ的	同一化的	統合的	内発的
		他律的動機づけ		自律的動機づけ		
学習場面における理由の例	・学習したいと思わない	・保護者や先生に言われるから ・やらないと叱られるから	・やらないといけなから ・恥をかきたくないから ・馬鹿にされたくないから	・自分にとって重要だから ・将来のために必要だから	・やりたいと思うから ・学ぶことが自分の価値観と一致しているから	・おもしろいから ・たのしいから ・興味があるから ・好きだから

出典：櫻井(2019, P24)の図を参考に筆者が作成

2-2. やる気を引き出す四つの心理的欲求

櫻井(2019)には、学びのやる気を引き出すのは、「知的好奇心」、「有能さへの欲求」、「向社会的欲求」、「自己実現の欲求」の四つの心理的欲求だと示されている。四つの心理的欲求について、櫻井(2019)の図と櫻井(2020)の表を参照し、筆者が表 2-2 に四つの心理的欲求としてまとめた。

本稿では主に、表 2-2 に示した四つの心理的欲求のうち、「知的好奇心」と「有能さへの欲求」を扱うため、その二つについて補足する。「知的好奇心」は内発的な学習意欲のベースとなる欲求であり、未知のことや珍しいことを探究したいという欲求である。「有能さへの欲求」は、達成への学習意欲のベースとなっている。達成への学習意欲は、高い目標を達成し

ようという点が特徴であるがゆえに、努力とその継続が重要となる。また、興味関心を持ったことをより深く追求しようという向上心より、内発的な学習意欲のベースにも含まれている。努力の結果として、目標が達成できれば、有能感を感じることとなり、継続的にもたらされることにより、「やればできる」という自己効力感が生まれる。

表 2-2 四つの心理的欲求

心理的欲求の種類	自ら学ぶ意欲	欲求が充足されたときの子どもの感じ方	学習結果がもたらすもの
知的好奇心	・内発的な学習意欲	授業がわかる。授業が面白い。 授業が楽しい。	・学ぶ面白さや楽しさ ・有能感(自己効力感)
有能さへの欲求	・達成への学習意欲 ・内発的な学習意欲	友達よりできる(優越欲求)。 自分が伸びていければよい(成長欲求)。	・有能感(自己効力感) ・学ぶ面白さや楽しさ
向社会的欲求	・向社会的な学習意欲	友達のためになれてうれしい。	・自己有用感 ・有能感(自己効力感)
自己実現の欲求	・自己実現への学習意欲	自分らしく生きていける。 ワクワクして学べる。	・充実感

出典：櫻井(2019, P99)の図と櫻井(2020, P28)の表を参考に筆者が作成

3. 授業型と教師の立ち位置の関係

湊(2002)は数学の授業の型を次の三つに分類しており、数学授業はその三つに従って変遷してきたと示している。

a：講義型：教師の説明を中心とし、教具の操作も教師により行われる講演会的授業

b：問答型：講義式の中に発問・応答が組み入れられ、必然的に子どもの心理が入り込み、これが無視できない授業

c：自力解決・討論型：学習課題が与えられ、子どもの取り組み、その後の討論による深化や一般化を図る授業

授業型が a から c になるにつれて、教師の立ち位置も変化し、より生徒主体のものとなっていく。本稿における教師の立ち位置とは、物理的な立ち位置ではなく、心理的な立ち位置のことである。湊(2002)が授業三型論を示して以来、学習指導要領の改訂等により、授業型も変容したと考えられる。そのため、本稿では、湊(2002)の授業三型論を参考に、筆者が新学習指導要領に基づいて改訂し、表 3-2 に改訂授業三型論 村山版として整理した。

湊(2002)の授業三型論から大きく改訂した点は二つある。一つ目は、湊(2002)の講義型では、講演会的授業であったが、本稿における講義型の授業には、教師からのクイズ形式のような閉じた、質問が行われる場合も含むこととした。これは、学習指導要領の改訂に伴い、教師が生徒に問いかけなければいけないという認識を持ち始めたからである。

二つ目は、湊(2002)における問答型の改名と内容の一部変更である。名称を問答型から、問答協力型と変更した。これは、教師の発問や問いによって生徒間での対話を想定したためである。また、内容に関しても、湊自身が授業三型論の修正と補強を示した湊(2018)では、問答型の発問に対する正解の判断は教師がするものとしていたが、本稿では、教師と生徒で正解かを判断することも含むこととした。

表 3-2 改訂授業三型論 村山版

授業型		生徒の学習	教科観・数学観	教師の立ち位置
A	講義型	・受動的 ・知識の吸収 ・質問に対する応答	・唯一絶対の真理 ・内容・方法は既定	・正解と解法を教える教授者 ・正解を求めた質問 ・意図的教育
B	問答協力型	・他律的に発問に対する応答 ・他律的もしくは自律的な他の生徒との学び合い ・周りの生徒の応答が正解か判断 ・新たな知識や技能の発見	・教師が考えていない解法の発見 ・解法等の思考は自由	・正解に導く教授者 ・発問者 ・生徒間をつなぐ存在 ・新たな視点や解法を期待
C	自力解決・討論型	・主体的 ・他律的もしくは自主的な他の生徒との学び合い ・知識と技術の創造・発明	・教師が考えていない解法の発見 ・解法等の思考は自由 ・時に内容さえ自由	・見守る援助者 ・生徒間をつなぐ存在 ・新たな視点や解法を期待

出典：湊(2002, P4)の授業三型論を参考に、筆者が改訂

4. 授業分析の方法

筆者自身(数学)・公立中学校のA教諭(数学)・私立栄光学園附属中学校のB教諭(数学)計三名の授業ビデオを、文字に起こしたうえで比較分析する。

5. 三つの授業実践の比較

5-1. 筆者の授業実践

筆者が「教職専門実習Ⅱ」において、公立中学校で行った授業を文字起こした。その一部を抜粋したものが表 5-1 である。

筆者が授業を行った「教職専門実習Ⅱ」では、筆者の担当教員の意向もあり毎授業の基礎問題集を活用した演習や小單元ごとの確認テストを行っていたため、授業時間の約 15 分から 20 分はこれらに充てる必要があった。そのうえで、教科書の進度を確保しなければいけなかったため、内容を詰め込んでしまう講義型の授業であった。

筆者の授業では「筆者の発言①」のように、質問をした際、理解している生徒の反応を頼りに進めることがある。「筆者の発言②」では、生徒への承認となっており、他の生徒への注意で

もある。「筆者の発言③」では、事実承認というよりは褒めに近い表現となっている。この場合、代入するのは①と②のどちらでも良いと口にしつつ、①に代入することを無意識のうちに押し付けてしまっている。「筆者の発言④」でも、生徒に選択させ少しでも楽な方法を生徒に選ばせようとしているが、生徒の発言を誘導し、教師の方法を押し付けている。この場面では、先に一度、生徒に解いてもらうことも必要だったのかもしれない。

表 5-1 筆者の授業文字起こし

筆者の発言	生徒の発言及び活動
連立方程式を加減法で解く際に文字の係数を揃える場面 先生は y で揃えました。 なぜだかわかりますか。もちろん、 x で揃えに行ってもいいんですけど。 そう、符号が変わらないから。(筆者の発言①) x で揃えたら、プラスとプラスなので引き算しなあかんけど、 y で揃えたら、プラスとマイナスなので筆算が足し算ですみます。ミスが少なくてすむ。ので、先生は y で揃えました。	・ えっ ・ 符号が変わらないから。
連立方程式の代入法の導入場面 今回①が $y = x - 2$ になっているんですけど この $y = x - 2$ を②の y に代入します。 H 君代入するとどうなりますか。 H 君は今「括弧」って言うてくれました。実はこれ大事なんですけど。(筆者の発言②) こっちに間違った例を書きます。代入したとき。 こっちのミス、おそらく、非常に多いです。何が違うかわかりますか。ペアで相談してください。	・ $5x + 3(x - 2)$ ・ $3x - 2$ ・ 3 がかかっていない ・ -2 にも 3 をかけないといけない
代入法で連立方程式を解いている場面 x を求められました。 では W さん次どうしますか。 いいですね。今さりげなく①に代入と言ってくれました。(筆者の発言③) ②じゃだめなんですか、もちろんいいんです、が、なぜ①に代入したんでしょう。 そう、もう $y =$ になっていますよね ってことは x を代入したら勝手に y が出てくるということです。	・ $x = 3$ を①に代入 ・ その方が簡単 ・ ①の式が $y =$ になっているから
代入法で解く例題場面 では、では、代入法で解くためにはどのようにすればよいですか。 いま、言うてくれましたが、 どっちの式を $y =$ もしくは $x =$ の式にしやすいですか (筆者の発言④) ① では、 x か y どっちの方が $=$ の形にするのが楽やと思いますか。 じゃあ y で行きましょう	・ どっちかの式を $y =$ の形にする ・ ① ・ y
代入法で解く例題場面 N 君① ‘を②に代入するとどうなりますか 括弧いいですね。(筆者の発言⑤) 括弧をはずすとどうなりますか 計算できる？ いいですね(筆者の発言⑥)	・ $3x + 2(x + 6) = 17$ ・ $3x + 2x + 12 = 17$ ・ $5x = 5$

「筆者の発言⑤」では、筆者が説明した内容を、生徒が理解できていることに対する承認を行っている。だが、これは筆者が教えたことをできているかどうかを、無意識のうちに確認していた。「筆者の発言⑥」は計算ができたことに対する承認のつもりだったが、計算ができたことに対する褒めでしかなかった。

筆者の授業は明らかに講義型の授業であった。授業をうまくこなそうとする思いが強く、教師が主導となり、生徒を教師の考えの方に誘導し、楽な方法を無意識のうちに選んでいた。また、筆者の授業は、生徒の話しあう時間がないため、生徒は基本的に筆者の話を聴き、板書を写すという授業になってしまっていた。

5-2. 公立中学校 A 教諭の授業実践

A 教諭の授業は、生徒たちがビデオを撮られることに慣れていないため、授業をビデオで撮り始めて、三回目の授業を文字起こしした。その一部を抜粋したものが表 5-2 となっている。

A 教諭の授業では、生徒が A4 サイズのホワイトボードを一人一枚持っており、それを用いて自らの考えをアウトプットし、学び合いの媒体として活用している。A 教諭の授業では、「A 教諭の発言①」のように来年の学習内容が垣間見えることがよくある。このように、来年の内容が少し出てくることによって、生徒の知的好奇心が掻き立てられている。今回の発言内容は少し抽象的なため難しいかもしれないが、来年の内容をつなげることは、来年の学習に見通しを持つという意味でも効果的である。「A 教諭の発言②」では、良いペアワークを取り上げている。このように、良いペアワークの方法を取り上げることによって、「こういうペアワークの方法をすれば良いんだ」という外発的動機づけの同一化的動機づけがなされる。あるいは、有能さへの欲求が刺激されている。「A 教諭の発言③」の場面では、生徒たちは学ぶことにより、より楽な解法を知ることができ、自らの成長を実感することができる。有能さへの欲求に加えて、今回の学びで自らの成長を実感したことにより、今後の学習への知的好奇心も刺激されている。また、今回の学びに少しついていけない生徒がいた際には、「自分だけ小学生の知識のままだではいたくない」という取り入れ的動機づけがなされる。

授業を進めていく中で、公立中学校では特に、予習をしている子や塾に行っている生徒が正解を知っているという状況になることはよくある。ただし、「A 教諭の発言④」のように今までに学習した内容を思い返す場面があることによって、ペアの間で話す生徒が固定化されにくくなる。「A 教諭の発言⑤」から「A 教諭の発言⑥」のように既習内容と繋げることによって、学びの繋がりを実感するとともに、今後の学習も「何かに繋がるかもしれない」という期待を持って学習に取り組むことができる。

表 5-2 A 教諭の授業

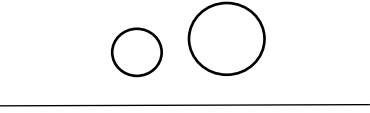
A 教諭の発言	生徒の発言及び活動
問題の答え合わせの場面 じゃあホワイトボードにちょうちょ(「ちょうちょ」とは A 教諭が生徒にわかりやすく図形の形を言い表しているものであり、の形をした図形である)かこ。 来年も新たな「ちょうちょ」でてくるよ。来年は円の中に「ちょうちょ」が入ってきます。(A 教諭の発言①) はいお隣さんに説明して、中 2 らしいやり方はこうやって。 ヒント 1 つの外角はその隣にない T 君のペアワークが素晴らしいですね。教えてないんです。50 と 40 たしたらどこになるかわかる？って聞いてはるんです。(A 教諭の発言②) 素晴らしいと思います。教えるのは簡単やけど、これとこれたしたらどこになるって聞いたら、はい指して、自分の図に指して、どこになる？はいそうですね、こっちでもいいしこっちでもいいし。ここになるんですよね。これとこれたしたらどこになる？ この角度とこの角度は いちいちここをださなくてもできるっていうのが中 2 生の考え方です。考え方の知識をどんどん増やしていくことによって、レベルって上がっていくので。(A 教諭の発言③) やり方はいろいろあっても構わないんです。小学生のやり方やっても構わないんですけど、新しい知識を入れてくださいね。	・ここたすここは 90 度やから、こことここもたすと 90 やから x は 30 ・こことここ、50 と 40 たしたらどこになるかわかる？ ・50+40 は 90 やから
はいペアワーク入りますよ。 三角形の合同ってどういうことですか。知っているいる限りの知識をお隣さんに話してください。(A 教諭の発言④)	・角の大きさ長さが全部等しい ・ぴったり重なる ・重ねたら一緒 ・回転させてもいい ・2 つの辺と間のかく ・面積が一緒 ・3 組の辺
三角形の合同条件の導入場面 実は三種類あったんです。 はい、ボードにその三種類かいて何が与えられていたとき 1 つにバズッと決まりましたか。 さりげなく、三通りの三角形の書き方をならっているんです。(A 教諭の発言⑤)	・図を描く
小学校で学んだ三角形の作図方法 3 通りが出揃った場面 これが中学生になると合同条件というのに変わってきます。(A 教諭の発言⑥)なぜならこれ一個に決まるんです。向きは違ったりしますけど。それが、三組の辺の長さが決まったということで、三組の辺がそれぞれ等しい。みなさんがすきやったこれ、中学校では以外と難しい言葉です。この辺の両端の角ということで、一組とその両端の角。 これ案外出てこなかった真ん中ね、分度器とコンパス両方つかうパターン。 2 組の辺とその間の角。	

5-3. 私立中学校 B 教諭の授業実践

B 教諭の授業は、NHKの「プロフェッショナル 仕事の流儀」で取り上げられた授業を文字起こした。授業の文字起こしの一部を抜粋したものが表 5-3 となっている。実際に B 教諭の授業を観に行き、自力解決・討論型の授業であることを確認した。その際、B 教諭は生徒へ

の指示を与えたのち、生徒を見守り、ほとんど発言しなかった。

表 5-3 B 教諭の授業

B 教諭の発言	生徒の発言及び活動
 問題ね、 この円とこの円とこの直線に接する円をすべて書いて。(B 教諭の発言①)	顔でしょ 顔だよ 3 つとも？
内側外側いっすね。(B 教諭の発言②) 五個以上見つかったって人。(B 教諭の発言③) 最大 5 個？ 6 個以上見つかったって人。 おお。じゃあ 7 個以上。(B 教諭の発言③) ちなみにいうと、いまのところ 6 個じゃん、最高。もっとあります。(B 教諭の発言④)	一周りの生徒の考えを見て ・あーなるほど ・いけてる？ ・いけてるっぽいね 一手を挙げる ・5 います ・最大 5 個 一手を挙げる
今ちなみに最高 8 個だけ？(B 教諭の発言③) 8 個は誰？	・いや 9 です ・えーすげー ・どやってどやって？ ・説明して
だめとか全然そういうのはないんでね。(B 教諭の発言⑤) 今さ何個あるかわからないんだけど、ちょっとさ、黒板でこんなかんじのって書いてみて。	
自由に、自由に(B 教諭の発言⑥)	・例えばこれとか位置関係変えれば ・位置関係変えたら… ・高さとか変えていいんですか？

実際に B 教諭の授業を観たことによって、生徒の学力が高くなればなるほど内発的動機づけが高まっていることがわかった。「B 教諭の発言①」のように考えやすく取り掛かりやすい問題で、解が一つに定まらない問題は生徒が取り組みやすい問題である。また、この問題は始めの段階では条件がほとんどないため、生徒の考える条件の枠組み次第で変わってくる点も面白いところである。「B 教諭の発言②」は生徒が考えている過程で、周りにはなかった視点で考えていた際の承認である。これは、生徒の思考を承認するとともに、周りの生徒にも気づきや疑問を与えるきっかけとなっている。「B 教諭の発言③」は一見周りと競争しているように聞こえるが、自分が見つけた数が多い人には尊敬の意を表した表現である。B 教諭が日常より「できる」「できない」ではなく「考えること」に重点置いているからこそ、そのように受け止められる。

「B 教諭の発言④」は「B 教諭の発言③」に加えてさらに知的好奇心を刺激している。有能さ

への欲求も刺激していると捉えることができる。「B 教諭の発言⑤」は「間違いはない」という安心感を持たせるとともに、B 教諭が日常から生徒のありのままを認めているからこそ、伝わる言葉である。「B 教諭の発言⑥」のような前提を問いたず生徒の問いに対して、生徒が考えたいことをそのまま認めていることがわかる。B 教諭はインタビューで「生徒が前のめりになることを追ってきた結果、今の授業になった」とも答えていた。

5-4. 三つの授業比較

三つの授業実践を次の表 5-4 にまとめた。A 教諭は生徒に気づきを促しているということ、B 教諭はありのままの生徒を受け入れポジティブな面を捉えて関わっているということがわかった。それに対して筆者は、無意識のうちに生徒を信用しておらず、生徒に自らの考えや方法を押しかけていることがわかった。

表 5-4 三人の授業比較

	筆者	A 教諭	B 教諭
授業型	講義型	問答協力型	自力解決・討論型
教師の立ち位置	教師が正解や方法を教え、誘導している。	教師の発問により生徒に気づきを与えている。	子どもが思考するために背中を押している。
教師が子どもに求めているもの（授業ビデオから読み取れること）	学習内容を理解すること。すなわち「できた」「わかった」の押し付け。	より楽に数学を解けるように思考すること（A 教諭の表現ではセンス良く解くこと）。	子どもが本能的に思考すること（B 教諭いわく、子どもは本質的な部分に興味を持つ）。
教師の発言による子どもの動機づけ	取り入りの動機づけにとどまっている。承認よりも、褒めの要素が強い。	取り入りの動機づけと同一化的動機づけをしているとともに、心理的欲求（主に、知的好奇心と有能さへの欲求）を刺激している。	心理的欲求（主に、知的好奇心と有能さへの欲求）を刺激している。
生徒が違う視点で捉えられた時の教師の反応	認めている様な反応をしているが、教師の考えを押しかけている。	承認し、全体に広めている。	承認し、全体に広めている。

6. 考察

数学という教科は、解が定まる学問であるがゆえに、正誤がはっきりとしてしまう一面がある。筆者は解決型の授業を目指していたが、授業ではいかに生徒が「理解できるか」に焦点を当てていた。その結果、生徒に自らの考えや方法を押しかけ、生徒を制御してしまう授業をしていた。

A 教諭と B 教諭は事実承認や心理的欲求（知的好奇心と有能さへの欲求）を刺激する発言をしており、生徒が思考することに重きを置いているため、考えることの良さを生徒たちに伝えていた。インタビューにて A 教諭は「私が考えていない視点に生徒が気付くことが楽しみ」、B 教諭は「生徒が脱線（教師の意図と違う方法や問い）するのは生徒が前のめりになっているから」「授業の中で、教師のコンプレックスで教師のできる範囲に持ってくるのは最悪」と語ってい

た。A教諭とB教諭のように、自らの意図した考えと異なる方法が生徒から出たときに、承認できる余裕が筆者にはなかった。

本研究においては、生徒が自ら学びたい授業を実現するための方法を求めて研究を進めてきたが、筆者にとってこのような授業を実現するために重要なことは、授業をする上でのスタンス(認識・考え方)を見直すことであった。検証の結果、筆者には「生徒の考えより教師の考えの方が良い」という認識、すなわちアンコンシャス・バイアス(unconscious bias)があり、意図した授業から外れると無意識のうちに生徒を制御していたことに気付いた。アンコンシャス・バイアスとは、無自覚のうちに持つようになった物事への見方や考え方のことを指す(荻田 2018)。生徒に自らの考えや方法を押し付ける方(教師の意図した授業を実践すること)が「楽だ」と無意識のうちに認識していた。筆者は授業をするうえで、「生徒に負けられない」というアンコンシャス・バイアスがあるため、意図した授業から外れることに対して不安が生じ、無意識のうちに怖がっていたのである。これでは生徒の思考を制御することになっており、本来の意味で生徒が学びに向かう授業は実現されない。

筆者自身の授業ビデオを分析し、A教諭・B教諭と比較することによって、アンコンシャス・バイアスを認知することができた。そこに気付くためには、他者との比較や意見交換等が重要であった。授業に限らず、日常生活においてもアンコンシャス・バイアスや思い込みは存在している。筆者は自らの考えを疑うことなく、それが物事の前提かのように思い込んでしまうことが多い。そのため、他者とのずれが生じることがある。無意識のうちに「自らの考えが正しい」と思い込むことは、アンコンシャス・バイアスを改善する上で、厄介な壁となっている。

授業中の教師の発言においても、アンコンシャス・バイアス、つまり、教師のスタンスが影響している。筆者においては、生徒を承認しているつもりが、褒めで生徒をコントロールしていた。これは筆者が無意識の中で、「教師の方法や考え方が正解」という認識にあり、教師の方法や考え方を生徒に押し付けていたためである。

教師の意図する学びが実践され続ける限り、本来の意味で生徒が学びに向かう授業は実現しないということがわかった。だが、学習指導要領によって定められているカリキュラムと、学年を重ねるにつれ専門性が高くなっていく数学という教科の特徴を考慮すると、一般的な公立中学校ですべてのカリキュラムにおいて、生徒の脱線を優先することは難しい。生徒が自ら学びたい授業の実現を目指し、問答協力型や自力解決・討論型の授業の方法を模索していたが、アンコンシャス・バイアスの存在を知ることができた。そのうえで、「教師の方法や考えがすべてではなく、教師の意図する授業から脱線することも必要」というスタンスに変えられる

と、生徒のやる気と学習意欲が高まる授業になっていく。つまり、生徒が自ら学びたくなる授業を実現するためには、方法よりも先に、教師のスタンスが重要なのである。日常生活における無意識の認識や考えでさえも、授業を行う上でのスタンスに影響しているということに気付くことができた。

7. 研究の成果と今後の課題

生徒が自ら学びたくなる授業を創っていくためには、生徒が思考することに重きを置き、生徒の考えを認めることが必要であることを研究を通して確認した。授業の方法を求めて研究を行ってきたが、実現するためにはアンコンシャス・バイアスを認識し、スタンスを見直すことが重要であることもわかった。本研究において、アンコンシャス・バイアスに気付くことができたが、今後は実践において意識化し、スタンスを変えていくことが課題となる。加えて、日常生活におけるアンコンシャス・バイアスも認知し、行動に移していく必要がある。

引用文献

- ・ 荻田香苗(2018)「アンコンシャス・バイアスという見えない壁」『日本健康学会誌』84(3) pp. 79-80
- ・ 櫻井茂男(2009)『自ら学ぶ意欲の心理学ーキャリア発達の視点を加えてー』有斐閣
- ・ 櫻井茂男(2019)『自ら学ぶ子ども』図書文化
- ・ 櫻井茂男(2020)『学びの「エンゲージメント」ー主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方ー』図書文化
- ・ 湊三郎(2002)「授業三型論に基づく教師の数学的資質」『上越数学教育研究』(17) pp. 1-20
- ・ 湊三郎(2018)「授業三型論に基づく教師の数学的資質」『日本数学教育学会誌』(100)第8号, pp. 3-13
- ・ 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』文部科学省