

科学をどう教えるか

レディッシュの教育のための戒律

- 第1戒律：大半の学生の場合、機能的な科学的メンタルモデルは、ひとりでに構築されることはない。メンタルモデルの構築のためには、整合性の形成を促すような活動を繰り返し行う必要がある。

第2章 認知科学の原理から導かれる授業へのガイドライン

学習者のための認知的リソース(P.39)

ほとんどの学生は、すべての現象を記述することができる単一の一貫性のある描像を作ろうとはしないことだ。ほとんどの学生は、「事物がどのように機能するかに関して、しばしば互いに矛盾する不完全な法則を、そこそこの数だけ寄せ集めることに満足してしまっているのだ。」(P.39)

実は限られた状況や問題についてのみ使える限定的なモデルを持っていて、その範囲で首尾一貫していると感じているのかもしれない。(P.40)

- プリミティブ/リソース
 - 経験したことを直接解釈することに基づいた、これ以上分割できない機能的な部品
 - 『AとBが逆方向に作用しているとき、より大きい方から小さい方を引いた効果が現れる』
- ファセット
 - 特定の状況に対して推察された、(一面的な)物理法則
 - 『動くためには力が必要』

認知モデルから得られる教育の指針：足掛かりとなる5つの原理(P.48)

- 原理1(構成主義の原理)：
 - 個々人は、すでに持っている知識とのつながりを作ることで、知識を構築する。また、すでに持っている知識を用いて、受け取った情報に対する創造的な応答を生み出す。
 - 系1.1：学習は移転ではなく成長である。強固でかつ機能的な知識を形成するためには、反復、省察、および統合が必要である。(P.78)
 - 情報にアクセスするプロセスこそがスキーマの本質的な構成要素であるため、文脈を限定し詳細な手がかりを与えてしまえば、その学生たちの関連づけのパターンを試験していることにはならない。学生は情報を「持って」入るが、それは、ほとんど事前にプログラムされているような、非常に限定的な状況以外では用いられることも想起されることもない。(P.50)
- 原理2(文脈の原理)：
 - 人が構成するものは、文脈に依存する。この文脈には、その人の心的状態(mental state)も含まれる。
 - 我々はこの警告をつい忘れて、学生はあることを知っているか知っていないかのどちらかであると仮定するモデルにたやすく逆戻りしがちである。応答の文脈依

存性に注目すると、状況はそんなに単純ではないということを常に念頭に置くことができる。(P.50)

• 原理 3 (変容の原理) :

- 既存のスキーマに合致するか、それを拡張する事柄を学ぶのは比較的容易だが、確立されているスキーマを大きく変えることは難しい。
 - 系3.1 : すでにほとんど知っていること以外のことを学ぶのは難しい。
 - 系3.2 : 学習の多くは、アナロジー(類推)を通じてなされる。
 - 系3.3 : 「**試金石**」的な問題および例は非常に重要である。系3.4 : 確立されたメンタルモデルを変容させることは非常に難しい。
- 相互につながりを持つ一連の試金石問題を中心として学習過程を構築することは、各要素の重要性と相互関連性を学生が理解する上での大きな助けになりうることを示唆している。
- これまで伝統的に、我々は、原理 1 (構成主義の原理)を過度に単純化した「学生に十分な量の問題演習を行わせさえすれば、いずれは考え方を理解するだろう」という見方をあてにしてきた。残念なことに、この原理のこうした単純な解釈は必ずしも成り立たない。(中略) 韓国のこれらの学生も、アメリカの学生の場合と同程度の割合で、力学の基本概念の理解に困難を抱えていた。

• 原理 4 (個別性の原理) :

- 個々人それぞれが自分自身の心的構造(mental structure)を構築するので、学生が異なれば心的応答も学習に対するアプローチ方法も異なってくる。このため、いかなる学生集団においても、非常に多数の認知的変数について、大きな分布の広がりを持つであろう。
 - 系4.1 : 人それぞれの学習スタイルはさまざまである。
 - 系4.2 : 「特定の主題を教えるのに最良の方法は何か？」という問に対する唯一絶対の答えはない。
 - 系4.3 : 我々自身の個人的な経験は、学生を教える最良の方法に対する指針として、おそらく非常にあてにならない。
 - 系4.4 : 学生の知識の状態についての情報は、彼らの中にある。もし彼らが何を知っているかを知りたいのならば、我々は質問をするだけでなく、彼らのいうことに耳を傾けなければならない!
- すべての点で平均的な学生などいないのだから、「平均的な」アプローチは誰にも適合しないものになるだろう。学生は異なる経験を持ち、その経験から異なる結論を引き出すという事実に加えて、彼らのアプローチの方法も互いに大きく異なりうる。
- 学生によって肯定的に反応するアプローチは異なるだろう。もし自分のすべての学生を**教えたい**(自分メモ: **理解させたい**の意か?)という見地に立とうとするなら、さまざまなアプローチを組み合わせなければならず、そしてその中には一部の学生にとってはうまくいかないものもあることを覚悟しなければならない。
- 物理教員は典型的とは言えない集団である。
- 私は、物理学科の自分の級友たちの多くのその後のキャリアを、学部や大学院の頃から数十年にわたって関心を持って追跡してみたが、絶対的に明らかなことが一つある。そ

れは、学校の勉強で「もっともよくできた」者が、必ずしも物理学にもっとも重要な貢献をしてきたわけではないということだ。

- 原理 5 (社会的学習の原理) :
 - ほとんどの個人にとって、もっとも効果的な学習は、社会的な相互作用を通して行われる。

認知モデルから導かれるいくつかの一般的な教育方法(P.63)

- 認知的葛藤
 - **認知的葛藤**という方式は、不適切な一般化や不正確な連想(関連付け)が特に頑強でへようさせにくい場合に用いられる。
 - 授業における主要な教育的手段として、認知的葛藤を用いることが、困難を生じることもありうる。なぜなら、認知的葛藤はかなり否定的なアプローチだからである。高校で認知的葛藤を利用した授業(中略)『やれやれ、また、自分たちが物理に関してどんなに馬鹿かを教えてくれるテストだ。』
- 橋渡し
 - **橋渡し**という方式は、物理の学習に役立つ知識のリソースを学生は持っているという認識に基づき、適切な方法でそのリソースを明示的に活性化させようとする方法である。
 - 生活体験と基づけるなど、素朴概念に配慮したうえで、論理的な筋道で説明する。
- 枠組みを限定する
 - 何に注目するか、何を切り捨てるかを考える。スケッチは大事だけど、難しい。
 - サグレドは自分の学生によく「物理の問題を解くときの最初のステップは、図を書くことだ」と教えるが、学生たちは、しばしば「書くことさえできない」と愚痴をこぼしている。私は、そのような指示を受けて2次元で済むのに3次元の図を書いたり、問題を解くにはブロックを使えば済むのに、リアルな車や人、馬を丁寧に書く学生たちを見てきた。
- 多様な表現
 - 言葉
 - 方程式
 - 数値の表
 - グラフ
 - 特定の目的に合わせた図表

物理教育の目標を再考する(P.74)

- 目標 1 : 概念(concept)
 - 学生は、自分が学習しつつある物理が、どんなものなのかを、物理的世界にしっかりと根ざしたさまざまな概念が構成する強い基盤の上に立って、理解すべきである。
 - ある概念の定義を紹介する前に、現象の直接的な観察を通じて、その概念の必要性について動機づけをすることが役立つことが重要。

■ **「考えを先に、名前は後に」**アーノルド・エイロンズ

- 目標 2 : 整合性(coherence)
 - 学生は、物理の授業で獲得した知識を全体として整合性のある物理的モデルへと関連付けるべきである。
- 目標 3 : 機能性(functionality)
 - 学生は、今学んでいる物理をどう使うか、およびそれをいつ使うのか、の両方をまなぶべきである。