

答える人から問う人へ —主体的な学びとは—

北海道国語教育連盟「夏の学習会」

2023.8.19

北海道大学大学院教育学研究院

守屋 淳

守屋の自己紹介

<履歴>

- 1982年;東京大学教育学部卒
- 1989年;同大学院博士課程修了
- 1990年;姫路工業大学(2004年より兵庫県立大学に名称変更)講師、後に助教授、教授
- 2011年;北海道大学教育学部教授

<研究テーマ>

- ・教育における対人関係の研究
- ・子どもの主体的な学びとそれを支える教師のあり方

*1991年頃より、小、中、高校の授業を多数参観し、また教員中心の研究会に多数参加

「主体的な学び」と「問い」

*教育観の観点から考えると、

多くの人(及び一部の教師)が素朴に持っているのは「与える教育観」(=子どもは何も知らないので、正しい知識を教師が子どもに与えるのが教育)

VS

すぐれた教育者が歴史的にも(大正自由教育以来の流れ)、世界的にも(新教育、経験主義)共有してきた教育観は「支える教育観」(=子どもが学ぶ主体であり、それを支えるのが教師の役目)

*新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」もこの後者の流れの中にある。

「主体的な学び」と「問い」(続き)

- 今までの学校教育では、教師が「問い」を子どもに投げかけ、子どもはその問いに正解できるようになることが求められてきた。
- しかし、子どもが学ぶ主体であると考えれば、本来子どもは授業の中でいくつも(教師が投げかけた意図とは別個の、一人ひとり違う、様々な)問いを持つはず。
- その問いが大事にされ、その問いに沿って考えることができ、納得にいたることができれば、その授業で学んだことが子どもの身につく。
- 教師の問いに対して答えを出すことを求められ続けた場合、そこで学んだことは身につかず忘れてしまい、やがて自ら考えることをやめてしまう。

鹿毛雅治(慶應義塾大学教授・教育心理学)

日本生活科総合的学習教育学会第32回大会(2023.6.18)での発言

- 今までの教育は答える人を育ててきた。これからは問う人を育てなければならない。
- 「探究」が学校教育のテーマになってきたが、実は探究「させられて」しまっている。「探究」と言いながら答える人を育てている。「探究疲れ」
- 2流、3流のAI(答える人)を育てても意味がない。これからの社会を生きる子どもたちがかawaiiそう。
- 本物の「探究」には終わりが無い。分かれば分かるほど分からないことが出てくる。
- 「総合的な学習」も教科の学習も探究(=問う)でなければならない。

内田樹(神戸女学院大学名誉教授・哲学者)

twitter(<https://twitter.com/levinassien/>)から

- 今日の稽古では「出された問題に最適解で解答する」「ニーズに合ったものを提供する」「苦しんでがんばっていることをアピールする」「自分の動きの一つ一つの適否をそのつど自己点検する」ことはすべて「後手に回る」ことなのでただちに止めてくださいと申しあげました。
- 現代日本社会では子どもの頃から全国民に「後手に回る」ことだけを教えています。こちらを「後手に追い込もうとする」権力的な関係をどうやって解除するか、どうやって「場を主宰する」かは家庭でも学校でも職場でも、誰も教えてくれません。だから、武道の道場で教えるしかないんです。

内田樹twitterから(続き)

- 豊岡の集中講義でも「どうやって試験官と受験生の間での査定一被査定という権力関係を逃れるか？」をめぐっていろいろお話をしました。言葉でするやり方は二つあります。一つは「問いに対して問いを以て答えること」。ユダヤ人が得意なやつです。「なぜあなたはそれを問うのか？」
- もう一つは問う者の「期待の地平」から逃れること。相手が全く予期していなかった答えを示すのです。相手を後手に追い込もうとする狡猾な出題者はほとんどの「ちゃぶ台返し」を予測していますが、まれに予測リストに入っていないものがあります。例えば「感謝」「気づかい」「贈り物」。
- 「人にはとりあえず親切にする」というのは、武道的な意味で「後手に回らない」ための効果的な方法の一つです。そういうことを言う人はあまりいませんけれど、「親切」というのはすぐれて武道的なふるまいなんですよ。

武田忠(宮城教育大学名誉教授)による「考えない教育」への批判

- 教科書中心の日常の授業に、いかに子どもたちは満足していないか……それは、ほとんどの授業が教科書の内容を「おぼえる」ことが中心であり、子どもたちが解き明かしたい課題をもって、物事の意味を考え、それを追求し、たしかに「理解」を形成していくことができるような授業、すなわち「自ら学び自ら考える」学習の場にはなっていないからである。
- 子どもたちは、心から深く学びたいと思えるような学習課題と出会えることを切実に求めているにもかかわらず、その課題がそもそも最初から存在しないような授業が圧倒的に多いのである。
- 一定のことを「教える」ことが教育であり、それを「おぼえる」ことが勉強であるという考え方は、大人たちだけでなく、多くの学校の教師にも未だに支配的である。

(武田忠『自ら考える授業への変革』学陽書房、2001年)

武田忠による批判(続き)

- これまでの日本の教育は、長い間教科書を「おぼえる」ことを中心とし、その「おぼえた」ことの意味を「問い」、「考える」学び方の必要性を忘れ続けてきた。
- 「自ら学び自ら考える」教育への転換にとって、最大の障害とも言うべきものは、……「教科書」を教師が教え、それを児童生徒が忠実に学ぶという学習パターンが定着したことをとおして、児童生徒はもとより、教師も、ほとんど「考える」ということを止めてしまったことにこそあると考える。……「考える」ことを止めたということは、とりも直さず「問う」ことを止めたということにほかならない。「問う」と、そこから「考える」ことを止めたということは、物事を学ぶことにおいて、何が真実かを、自分の頭で主体的に判断することを放棄したということである。この「問い」と「考える」学び方の放棄は、本来そこから生み出されてくるはずの多くの個人的、社会的な精神的財産に、どれほど大きな損失を与え続けてきたか計り知れないものがある。

武田忠による批判(続き)

- 知っていることと、その知識のもつ「意味」が「分かる」こととの間には、その学び方において決定的ともいふべき違いがある。……この「意味」の世界を実感していくことができる学び方こそが、単に「知っている」だけの、借り物の知識をたくさん詰め込んでいる「物知り」とは決定的に異なる。
- 物事の真実性は……、学び手の「問い」とおして、「内なる真実」として確信され、理解し直されていく過程をへてこそ、初めて自分にとっての「確かさ」に結びつくことができる……。 「問い」はその解決を求めて、学び手に、考え、調べ、確かめ、わかり、納得する学習活動を促す。そこに初めて「おぼえる」だけの学び方と異なる、物事の確かさに基づく、自分の「理解」を形成していくことを可能にする。……自分の内部で確かめられた根拠に基づいて、自分なりの理解や考えを作ることができてこそ、そこに他人とは異なる自分が存在し、自分は自分であるという存在感と同時に、その人らしい「知性」さらには「個性」も育つと言えるであろう。

武田忠による批判(続き)

- 小・中学校の教科書教材には、明らかに誤っている内容や不適切な内容、意味不明ともいべき一般的な内容など、「問い」を立ててよく理解しようとするほど、理解が困難であるような記述が少なくない。
- こうした極端な説明不足、単なる出来事の見出し程度の説明をもとに、授業せざるを得ない教師にとっては、子どもたちに「問い」を持たせることは、事実上授業不能に陥ることにつながる。そこで授業を破綻なく進めるとすれば、何が書かれているか、そこからどんなことがわかるかだけを取り上げる、「確認」中心の授業ということになる。
- そうした授業を行なう限り、確かに教師は授業展開に行きづまりはしないが、子どもたちにとっては、ほとんど何も学ぶことができない、そして何の魅力もない事務的な授業を受けさせられることになる。これは苦役でしかない。

佐藤学(東京大学名誉教授:「学びの共同体研究会」代表)による文学の授業

＜「学びの共同体」における文学の学びの特徴＞

- 1) テクストとの対話を中軸に、一人ひとりを学びの主人公とし「個と個のすり合わせ」(協同の学び)による多様な深い読みを実現してきた。
- 2) テクストの言葉の多義性と象徴性を尊重し、「読解」(読み取り)ではなく「読み描き」(心象風景の表象)を追求してきた。
- 3) テクストを「教材」(話し合いの材料)とするのではなく「ご馳走」(言葉の芸術作品)として「あじわう」(読みの快楽)学びを追求してきた。

(佐藤学『学びの共同体の創造』小学館、2021年)

佐藤学による文学の授業(続き)

そのために文学の授業では

1)「主題」を追求しない

*文学作品は主題を超えた世界を表現した「言葉の芸術」であり、読みにおいて「主題」を追究することは、一人ひとりの内において生起する作品世界の生命を殺しかねないから

2)「気持ち」を問わない

*文学が描き出している心情は、言葉で表現し得ない複雑な心情であり、その心情を安易に言語化することは、読みを皮相なものとし学びを浅いものにしてしまうから

佐藤学による文学の授業(続き)

3)「なぜ」と問わない

*文学が表現している真実は「不条理の真実」であり、合理的な因果関係で説明できる真実ではない。「なぜ」と問うことは、その「不条理の真実」の多義的で深い意味を破壊する危険がある。

<では、文学の授業とは?>

*作品世界が喚起する「もう一つの世界、もう一つの現実、もう一つの私、もう一つの他者、もう一つの真実」(世界と私の秘密)と出会い、その読みの多様性の「すり合わせ」(協同)によって一人ひとりの読みの「あじわい」を深めること

佐藤学による文学の授業(続き)

- <そのための具体的な授業の組み立て>
- 一人ひとりのテキストとの対話を学びの中軸に据える。
- *最初の音読に最低でも12分以上使う。
- *授業の中で最低3回はグループ活動による「個と個の(読みの)すり合わせ」を行なう。
- *最低3回はテキストに戻す音読を行なう。

まとめ

- 子どもはもともと主体的に学びたい存在であり、ということはすなわち、自分なりの「問い」をもって考えようとする存在である。
- 授業において、教師が常に「問う」側にいて子どもを「答える人」にしたり、あるいは子どもに（教師にとって適切な）「問い」をもたせようとすることは、子どもの主体的な学びを阻害することになる。
- 子どもは価値のある事柄に出会うとき、生き生きと学び始め、問いをもち、考えはじめる。そうした学びが適切に支えられるとき、子どもは学ぶことを喜ぶ。そうした授業が主体的に学ぶ子どもを育てる。

<参考文献> 守屋淳・澤田稔・上地完治(編著)『子どもを学びの主体として育てる』ぎょうせい、2014年