

# 「教えること」と「学ぶこと」に関する検討 —村井実の教育学を視座として—

## A study of “teaching” and “learning” from the viewpoint of Minoru Murai’s theory

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

正木友則

Tomonori Masaki

### I. 問題の所在と研究の目的

#### 1. 教育とは何か

「教育する」という行為は社会生活に多く見出すことができる。例えば、親が子どもに生活上必要とされる知識や知恵を授けることが考えられる。一方、一般的な企業内で、年長者が新入社員に、事務作業の仕方や、プロジェクトの進め方という仕事の内容を教えることも考えられる。つまり、「教育」という行為は、人間同士の関係性があるところに存在するといえるであろう。

村井実は、「教育」という行為を、次のように定義する<sup>1)</sup>。

「教育」というのは、説明的に定義すれば、面倒な言い回しにはなるが、「人間が『人はすべてよく生きようとする』という『人間観』に立って、他の人間を『よく』しようとする、自律的な営み」ということになる。

この定義を基に親子の例で考えてみると、「『よく』なろうとする子ども」に「親が『よく』しよう」と援助し、新入社員とその年長者の例では、「『よく』なろうとする新入社員」に「年長者が『よく』しよう」と援助することが「教育」であると捉えることができよう。すなわち、「教えること」は、「『よく』なろうとする人間」としての相手を「『よく』しようとする営み」であり、「学ぶこと」は、他者の働きかけや自発性によって「『よく』なろうとする営み」と表現することができるのである。

さらに、学校教育に思いを巡らせると、「教育」とは、「『よく』なろうとしている子ども」を「教師が『よく』しようとする営み」と捉えることができる。「『よく』なろうとする人間」と「『よく』しようとする人間」の関係は、「子ども」と「教師」だけでなく、子ども同士、教師同士も考えられる。

このように、教育とは、「より『よく』するため」「より『よく』なるため」に、「教えること」と「学ぶこと」とが機能しているということがわかる。

## 2. 教育の「ことば」をめぐる問題

前述のように、教育は広範囲にわたる営みである。筆者は、「教えること」と「学ぶこと」とは教育の中核であり、この両者は、学校教育で重要な要素だと考えている。そのため本稿では、「教えること」と「学ぶこと」に着目する。

1990年代からゆるやかに始まったとされる教育改革について、佐藤学は次のような見解を示す。少々長くなるが引用する<sup>2</sup>。

欧米の各国やわが国で授業の改革が緩やかに、しかし深く進展している。授業の改革はこれまで何度も推進されてきたが、今進行している改革は、もっと根本的で根源的である。その変化を「教師中心」から「子ども中心」と表現するのも、「教え」中心から「学び」中心へと表現するのも、「伝達・説明」から「支援・援助」へと表現するのも、すべて現在の改革の一面を示してはいるが、その根源性を表現するものではない。近代の学校を特徴づけてきた画一性と効率性を二大原理とする授業のシステムと「教え」と「学び」の関係と構造そのものが問い直され、新たに解体され再編されようとしているのである。「教師」の捉え直し、「子ども」の捉え直し、「教え」の捉え直し、「学び」の捉え直し、「教材（知識と素材）」の捉え直し、「教室（環境）」の捉え直し、および、それらの相互関係の捉え直しが遂行されており、変化はまさしく根本的で根源的である。

佐藤は、「教える」ことや「学ぶ」ことなどについて、相互関係の根源的な捉え直しが進んでいることを強調している。特に、佐藤の「学びの共同体」論を中心にした教育実践は、多くの成果が蓄積されてきている。

しかし、この引用箇所では直接的な表現は見当たらないが、佐藤の主張を俯瞰して見てみると、佐藤は、教師が「教える」ことを排しているように見受けられる。このような論調が増えるほど、「教える」ことの立場は弱くなるのではないだろうか。「学ぶ」ことに優位性が与えられ、教育現場は「教える」ことではなく「学ぶ」ことを尊重し始める。つまり、佐藤の主張では、学習者である子どもが「学ぶ」ことは、教師に「教えられること」と対比的に用いられているためである。

一方、市川伸一は、1990年代に起こった学力低下論争を踏まえ、「教えずに考えさせる授業」を批判し、「教えて考えさせる授業」を提唱している。市川の論考を概観すると、市川の批判は、佐藤の「学び」論を射程には入れていない。しかし、筆者は、佐藤の「学び」論に見られる教育実践は、市川のいう「教えずに考えさせる授業」に近いものがあると考えている。

佐藤と市川の両者が直接的に対立していることがわかる文献や、相互の批判等は、管見では見られない。しかし、「教えること」と「学ぶこと」が対比的に捉えられやすい現状では、佐藤が排する「教える」ことと市川が重視する「教える」ことはいつまで経っても交じり合わず、平行線を辿るままである。筆者は、すべて、一元的な考え方で教育を行うことが「よい」と考えてはいないが、「教育」という「『よく』なろうとすることをも『よく』しよう」とする営みから考えたとき、進み過ぎる「分

化」は望ましくないと考えるのである。

村井は、教育学が「人間を『善く』する活動についての研究」<sup>3</sup>であることの自覚を失ったあらゆる研究の拡大を憂慮し、次のように述べる<sup>4</sup>。

私は、今や、おそらく他の諸科学のすべてのばあいと同様、だが教育学においては特に、研究の強力な統合への試みが必要であると思う。しかも、それは、すでに専門分化してしまった研究者や研究領域の間での単なる協力や総合以上のものでなければならない。むしろ、「教育」の研究が私たちにとって何のためにあるのが基本的に反省され、吟味され、その反省と吟味の上に立って、すべての研究が、人間にとっての教育学として統合されなければならないのである。

本稿では、上記の村井の言に代表される立場を採ることとする。村井の指摘をさらに発展させると、人間のための教育学としての専門領域間の「統合」だけに留まらず、研究成果の「統合」という動きも必要になる。

教育学における多くの混乱の原因は、上述のような「教えること」「学ぶこと」という「ことば」そのものの曖昧さに多くの問題が潜んでいるのではないだろうか。この「ことば」の問題は、単に表面的で字義的な「言葉のあや」の類ではない。

そこで、本稿の主眼は次の三点にまとめられる。

第一に、村井がいう教育の定義に立ち、研究成果の「統合」という問題意識を基に、上記のように、「教えること」と「学ぶこと」を中心に検討することにある。

第二に、田井康雄の論考から「教えること」と「教え込むこと」の差異の輪郭を描き、「教えること」が機能する条件を考える。その上で、佐藤学と市川伸一の論考を比較し、両者が用いている「教えること」と「学ぶこと」を検討する。

第三に、佐藤と市川の比較検討によって、「教えること」と「学ぶこと」に見られる課題を提起する。

## II. 「教え込み」や「知識注入」に対する批判

佐藤と市川の問題意識は、学習者の「学び」が成立していない状況を憂慮する点で共通している。

佐藤は、従来の「勉強」を「教科書の内容を教師が伝達し説明して、子どもはその説明を聞きノートを取り、ひたすら習熟し暗記する」<sup>5</sup>ものとして、「勉強」から「学び」への転換を主張する。

一方で市川は、「教え込み」「知識注入」の反省として導入された「教えずに考えさせる授業」が、「わからない授業」<sup>6</sup>となり、学習者の「学びからの逃走」を助長していると分析している。市川の場合は、「教える」と「教え込む」ことを分けた上で、「教えること」の重要性を主張する。両者のアプローチは異なるが、学習者の「学び」を保障するために、教師はどのような働きかけができるのかを問題にしているのである。

一般的に、学習者が「学びから逃走する」のは、教師による一方的な「教え込み」や「知識注入」

が元凶とされることが多い。しかしながら、実際に問題とされている「教え込み」や「知識注入」がどのような実態を指しているのか、そして、「教え込み」と「教えること」の差異はどこにあるのかについては、漠然としていて、不明である。

### Ⅲ. 「教えること」と「教え込むこと」の差異

ここでは、田井康雄(1994)の論考を基に、「教えること」と「教え込むこと」との差異の輪郭を描くことにする<sup>7</sup>。

田井が提示する「教授学習過程」は、「教授」と「学習」とを一体なものとして捉え、主体的学習を目指すものである。教授学習過程に必要な要素として、田井は「強制的教授」と「興味を引き起こす教授」の二点をあげる。この二点は、「教えること」と「教え込むこと」との差異の輪郭を描く視点になる。そのため、以下で田井の論考を確認し、「教えること」が「教え込み」とならず機能する条件を考える。

#### 1. 「教え込むこと」の輪郭

田井は、「教授」と「学習」とが一体となる「教授学習過程」を達成する要素として、「強制的教授」と「興味を引き起こす教授」の在り方について触れている。まず、「強制的教授」は、田井によれば、「知識の一方的な伝達」<sup>8</sup>であり、「子どもの主体的学習とは無関係に必要な不可欠の知識を習得させる時に用いる方法」<sup>9</sup>である。しかし、この「強制的教授」は「子どもの学習意欲を削ぐようなことがあってはならない」<sup>10</sup>ために、「子ども自身が主体的学習に必要な知識のためであること」<sup>11</sup>を十分理解していなければ、「教え込み」となってしまうものである。

次は「興味を引き起こす教授」である。田井によれば、「興味を引き起こす教授」は、「学習そのものの面白さ」を学習者が体験するために行われるものである<sup>12</sup>。この「学習そのものの面白さ」を学習者が体験するためには、「学習内容への興味・関心」と「学習内容の理解」が必要になる。

つまり、教師が行う「教授」は、学習者が学習内容に興味を抱き、その学習内容を「理解」し「考えること」で、「学習そのものが面白い」と体験し、さらなる「学習意欲」へと連動していくための過程なのである。言い換えれば、学習者の「興味・関心」「学習内容の理解」「学習そのものの面白さの体験」「学習意欲」に配慮しない「教授」を「教え込み」ということができる<sup>13</sup>。

#### 2. 「教えること」が機能する条件と対話性

以上の点を踏まえて、「教えること」が「教え込み」にならずに機能するための条件をあげると、次の三点になろう。

第一に、教師が「強制的教授」から「主体的学習」への接続の見通しを持ち、接続のデザインを描くことである。主体的学習そのものへの志向がない「強制的教授」は、一方的な「教え込み」となる危険性が高い。

第二に、「強制的教授」が行われる理由は、あくまでも「主体的学習が必要であるため」という共

通認識を教師と学習者が持つことである。これは、第一の「主体的学習への接続」を志向したことを前提にしている。学習者にとって「必然性が感じられない学習」は苦役に等しいはずである。

第三に、学習者の「興味・関心を引き付けること」と「学習意欲を削がないこと」（学習意欲を喚起すること）である。

これらから、「教えること」が機能する条件は「対話」が成立する条件と近似していることがわかる。ここで用いる「対話」とは、「目的意識」「事意識」「相手意識」によって成り立つ双方向的コミュニケーションのことである。つまり、「教えること」は、学習者の「興味・関心」に配慮しつつ（相手意識）、「学習そのものの面白さ」を体験させ、学習意欲を喚起させ、主体的学習へ導くために（目的意識）、教科の内容を工夫する（事意識）ことで機能するといえる。

教室での教授学習では、学習者が学習への「目的」や「必要性」または「興味・関心」を持っていない場合がある。この場合、いくら教師が「教授」を行ってもうまく機能しないであろう。このような状況は「対話的」とは言い難く、このような学習者の状況に配慮しない一方向性が「教え込み」という形となり、「学習者の学習意欲を削ぐ」→「学習内容に興味・関心が湧かない」→「学習内容が理解できない」→「学習そのものの面白さを体験できない」→「学習意欲が低下する」→「学習から逃走する」という悪循環に陥ると考えられる。

### 3. 村井の教育観との関わり

上記では、「教えること」の条件を提示した。この条件を村井の教育観から検討してみたい。村井の考え方は、「学習者は『よく』なろうとしているのだから、教師は手を加えない方がよいのではないか」という消極的な教育論と誤解されやすい面がある。「教えること」と「学ぶこと」を例にあげると、村井の考え方は、教師が「教えること」より子どもが自発的に「学ぶこと」を重視するように捉えられやすいということである。

村井は、「いい先生」の説明をしながら次のように語る<sup>14</sup>。（下線部は引用者による。以下同じ）

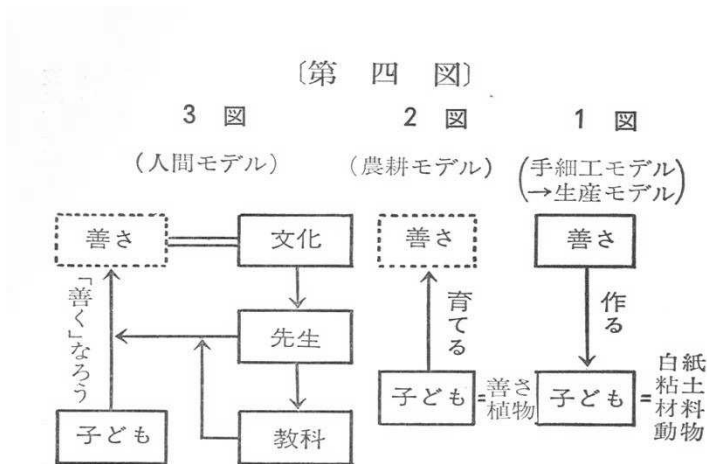
たしかに彼（「いい先生」：引用者注）は、子どもの「善さ」を育てるのですが、その「善さ」はけっしてはじめから子どもの中にあるわけではありません。その点が2図（表1を指す：引用者注）（農耕モデル）の場合とちがいます。子どもはただ「善く」なろうとしているだけです。それを「善さ」に変えさせるために「教科」が使われます。「文化」というのは、「善く」なろうとする人間がつくり出したものであり、その意味で「善いもの」といえます。子どもたちもいづれこの「文化」をつくり出していくのですが、まず過去に作られた文化を手がかりにする必要があります。だから、それを「教科」として、それをもって先生が子どもに働きかけることになるのです。「いい先生」たちは、意識するとしないとにかかわらず、みな実際にこういう仕事を巧みにしてきているわけです。

しかし、このことは、「文化」を単純に教え込むというようなこととも、最初から違っています。この点が1図（表1を指す：引用者注）（手細工モデル→生産モデル）の場合とのちがいで

す。

子ども自身が「善くなるう」としているのであり、いわば「善さ」を外部につくり出そうとしているのです。しかしそれは、なんの手がかりもなしにできるわけではありません。手がかりなしでは、子どもたちは無駄にもがいたり、焦ったり、迷ったりするだけです。ところが、幸いにも、「善さ」というものは、その子どもと同じく「善く」なるうとして生きた過去の人々、つまり子どもたちの祖先によってつくり出され、「善いもの」つまり「文化」という形で社会に蓄積されています。そこで先生は、それを「教材」として利用し、それをもって子どもに働きかけるのです。当然、子どもたちも、過去に「文化」をつくり出した人々と同じ構造をもって成長していくわけですから、「教材」が与えられると、それを自分の養分にしながら、自分なりの「善さ」をいずれ実現していくのです。

図1 教育の三つのモデル<sup>15</sup>



引用中の「手がかり」という表現に見られるように、村井の教育観は、ルソーに見られるような消極的教育観とは異なるものである。「手がかり」をもって教師が「働きかけること」を必要とする教育観なのである。村井がいう「手がかり」は「教科」を指しているが、その「教科」の学習指導における、教師の「働きかけ」は大きく二種類に分けることができる。その二つが「教えること」と「学びを援助すること」である。この二種類の差異を考察するために、佐藤学と市川伸一の論考を取り上げてみる。

#### IV. 佐藤「三つの対話的实践」と市川「教えて考えさせる授業」との比較

##### 1. 佐藤による「対話的实践による学び」論—構成主義的なアプローチから—

###### (1) 四つの構成主義とその問題点の解決

佐藤は構成主義（社会的構成主義）の学びを次のように説明する<sup>16</sup>。

構成主義の学びとは、所定の知識や技能の習得ではなく、学習者がモノや人を媒介とする活動を通して意味と関係を構成する学びを意味している。

管見ではあるが、構成主義の学びの理論では、教師が「教える」ということを問題にはしていない。学習者が、どのように自身の「意味」や「知識」を構成するのか、という点に焦点が当てられているためである。しかし、論者によって「構成主義」（「構築主義」）の定義に差異が見られる。教育における構成主義の分類について、中村恵子(2001、2007)が詳述しているが<sup>17</sup>、本稿では、佐藤の論じる「構成主義」を中心に確認したい。

佐藤(1996)は「構成主義」の学習論を以下の四つの系譜に整理している<sup>18</sup>。

構成主義の学習論は、大きく分けて四つの系譜において成立している。第一は、心理学的な構成主義の系譜であり、第二は、人工知能をモデルとする認知心理学的な構成主義の系譜であり、第三は、文化・歴史心理学の構成主義の系譜であり、第四は、文化人類学的な構成主義の系譜である。

佐藤は、四つの構成主義の流れを踏まえ、構成主義の根本的な問題のひとつを次のように捉えている<sup>19</sup>。

構成主義は、現実の認識を意味の構成として捉えているが、その背後で、意味を構成する主体は不問に付され絶対化されている。構成主義の根本問題は、この主体の絶対化にあると言ってもよいだろう。その淵源は、心身を二元化し主観と客観も二元化したデカルト、および、構成主義の認識論を「主体」の概念で基礎づけたカントの『純粹理性批判』に見ることができる。（…中略…）この主体が絶対化された構成主義の学びには身体性と他者性が欠落しており、身体と環境、自我と多我、意識と無意識、自然と社会等の循環的な交通が脱落している。

このように佐藤は、構成主義の問題点を乗り越え、「学びの共同体」論を提唱していると考えられる。「学びの共同体」での実践の軸は、引用中の「循環的な交通」という言葉に象徴される以下の三つの「対話的实践」と考えてよい。

## （2）三つの対話的实践

佐藤は、「対象との対話」「自己との対話」「他者との対話」の三つの対話的实践を掲げる。

第一の「対象との対話」は、「対象を認識し言語化し表現する文化的・認知的実践であり、これまで一般に語られてきた『学習』の活動が対応」<sup>20</sup>するものである。

第二の「自己との対話」は、「対象との対話」と同様に「自己との対話」も言語的实践と位置づけられる。佐藤は次のように説明する<sup>21</sup>。

学習者は、対象の意味を構成し、世界との関係を構築しながら、同時に、自己内対話を通して、自己の保有する意味の関係を編み直し、自己の内側の経験を再構成している。

第三は、「他者とのコミュニケーションという社会的過程において表現」<sup>22</sup>されるもので、端的に言えば「他者との対話」である。

これら三つの対話的実践を軸とする「学び」を佐藤は次のようにまとめる<sup>23</sup>。

学びの実践とは、教育内容の意味を構成する対象との対話的実践であり、自分自身と反省的に対峙して自己を析出し続ける自己内の対話的実践であり、同時に、その二つの実践を社会的に構成する他者との対話的実践である。この三つの実践は、それぞれが相互に媒介し合う関係を示している。(…中略…) 学びの実践とは、対象世界との対話として遂行される探究と表現の実践を軸として、上記の三つの対話的関係を相互に発展させる実践と言ってよいだろう。学びの実践は、「世界づくり(認知的・文化的実践)」と「自分探し(倫理的・実存的実践)」と「仲間づくり(社会的・政治的実践)」が相互に媒介し合う三位一体の実践なのである。

このような対話的実践を軸とした学びを構築するために、佐藤は教師の役割として「聴き合う関係」を尊重する<sup>24</sup>。

第一に、その意見がテキストのどの言葉に触発されて生まれているのか、第二に、その意見が教室の他の生徒のどの発言とのつながりで生まれているのか、そして第三に、その生徒の前の発言とどうつながっているのかという、三つのつながりの中で聴くことである。

佐藤がいう「学び」とは、「三つの対話的実践」によって起こるものであり、「学び」を支えるために教師はこの三つのつながりで「聴く」ことが重要であるとする。ゆえに、佐藤は、教師に学習者の発言を「聴くこと」を要求している。この時、教師は学習者にとって「他者」である。つまり、教師と学習者がコミュニケーションをとる時は、「他者との対話」という「対話的実践」に位置づけられるわけである。佐藤は、この「他者」としての教師を「対話的他者」<sup>25</sup>と定義する。つまり、「三つの対話的実践」を支える「他者」としての教師という意味である。しかし、「対話的実践」を行う教師の役割として、佐藤は「聴くこと」を取り上げ、重視していても、「問いかけること」や「伝えること」には触れていない。教師から「教えること」が取り上げられていないのである。ここに「三つの対話的実践」の問題点が潜んでいるといえよう。

### (3) 三つの対話的実践の具体

上記の問題点を視座としながら、佐藤が記述した算数科と国語科の実践メモを考察する。

#### (a) 実践メモー算数科ー

以下は、算数科「分数」の授業である。この授業の主発問は「2本のカステラを3人で分けます。どう分けたらいいでしょう。」である<sup>26</sup>。

「2本のカステラを3人で分けると一人分はいくつになるか」。3等分したのだから「3分の1」なのに、一人分のカステラは「3分の2切れ」である。この難問に子どもたちが必死に取り組んで考えた解決は、「6分の2」という解答だった。なるほど、これなら2切れだと納得がいく。しかし、「6分の2」という解決は共通でも、「3分の1」を併記したグループもあれば、「3分の2」を併記したグループもあった。



佐藤さん（授業者の佐藤敦子氏を指す：引用者注）は、黒板に掲示した1の棒の下に「3分の1」の棒3本を示し、さらにその下に「6分の1」の棒6本を示した。そして、黒板の図に注意を喚起しながら、「一人分はいくつになるの、3等分だから3分の1のはずなのに、なぜ3分の2切れなの」と重ねて聞いている。ここでもつぶやきがさざなみのように広がるが、「1本だと3分の1だから、2本なので3分の1と3分の1とで3分の2」とか、「2本を6つに分けて2つ分だから6分の2」という以上の意見は出てこない。

ここに、「教えること」のない「対話的实践」の限界が見られる。授業の導入部で、分数の基本的な考え方を教えた上で、「2本のカステラを3等分したら一人分はようになるか」と問題解決へと移ることの方が自然であろう。以下はその後の展開である<sup>27</sup>。

割合分数と量分数の区別が困難なら、一度は迷いに迷ったほうがいい。佐藤さんはそう判断した。「2本のカステラを3等分した一人分を分数で示すとどうなるのか」。正解は「3分の1」と「3分の2本」の2つである。しかし、子どもたちは、まだそこまで到達してはいない。

ここで、元樹が「6分の2だと2本で6分の4になるから、まずいんじゃないの」と絶妙の疑問を投げかけた。（…中略…）もう授業を始めてから60分以上を経過していた。元樹の発した問いは次の授業にまわさざるをえない。子どもたちが迷いに迷って次の問いへと直面したことで、この授業は大成功である。

この授業メモから、ひとりひとりのつぶやきを教師は「聴き」、「つないでいる」ことがわかる。しかし、教師から「教えること」の無い授業で、学習者は、どのようなことを学んだのであろうか。この授業では、教師から出された「問い」が「問い」のままである。問題解決を通して子どもたちに学習させようとした内容は、子どもたちに理解されているのであろうか。これでは、「問題の解決」にすらなっていない。

また、この授業で「学ぼうとしたこと」をどれだけの子どもが理解できたのかについても疑問が残る。学習者たちにとって、「分数」のように未知の概念を対象に学ぶ時は、教師が予め「説明」するか、問題解決の手がかりを伝えなければ、問題解決どころか、「学ぶ」ことさえ成立しない危険性がある。

## (b) 実践メモ—国語科—

次の実践メモは、国語科「わにのおじいさんのたからもの」である<sup>28</sup>。

勝沼さんが準備した「ジャンボ教科書」の模造紙の真ん中には、その場面の教科書の挿絵がカラーコピーで掲げられていた。

「ジャンボ教科書」が黒板に掲げられると、すぐ、子どもたちはそれぞれの疑問や話し合いたいことを座ったままで語り出した。「『思わず、おにの子はぼうしをとりました』と書いてあるけど、なぜ、おにの子は帽子をとったの？』と、芳雄が口火を切った。竜彦が「『目を丸くしました』のは、どうして？』と発言すると、正が「僕は、最後の『いつまでも夕やけを見ていました』のほど

うしてかを考えたい」と続く。その間、勝沼さんは、黒板の「ジャンボ教科書」の該当する箇所、発言の一つひとつを書き込んでいる。(…中略…)

子どもたちの発言は「おにの子はどのくらい目を丸くしたんだろう？」という恵子の発言を皮切りに、「なぜ」という疑問から「どれくらい」と「どのように」を中心とする疑問へと移行している。「どんな気持ちで、おにの子は帽子をとったのかを考えたい」という真奈美、「『世界中でいちばんすてきな夕日』というのはどんな美しさなのか、考えたい」という知子へと続く。さらに、子どもの発言を聴いていると、授業の前半では「おにの子」の行動を中心に疑問が出されていたのに対して、授業の中盤では、この場面に描かれている情景やおにの子の感情を中心とする疑問へと推移し、その後、「おにの子」の見た宝物は何だったのかという疑問や「わにのおじいさん」が埋めた宝物の箱の形状や宝箱の中身に対する疑問へと進行している。

この学びも、基本的に問題解決型である。学習者は各々の「考えたいこと(問題)」を発言し、その問題を授業者が黒板に貼り出された「ジャンボ教科書」の行間に記入していく。佐藤によると、その「ジャンボ教科書」は真っ黒になるほど子どもの発言で埋められている。その後、問題が出尽くしたところで、行間に記入された問題と共に、文章を場面の最初(おにの子が夕やけと出会う場面)から読み進め、「探究」活動へと移る。以下はその記録である<sup>29</sup>。

まずは「おにの子」が夕焼けを見て「目を丸くしました」という箇所である。正夫が「あまりに夕焼けがきれいだから」と発言すると、和樹が「おにの子はこんな美しい夕焼けを初めて見たから」と言い、「世界中で一番美しい夕焼けだから」と辰夫が付け加えた。この「目を丸くしました」という言葉一つでも、仲間同士の多様な読みを擦り合わせれば、どんどん読みが豊かに広がってゆく。勝也が「おにの子は『切り立つようながけの上の岩場』に立っているでしょ。すごい岩場から見ているから夕焼けがよけいにきれいなんじゃない」と発言してイメージがぐんと広がると、正美が「おにの子のまわりが全部夕焼けでしょ。すごくきれいな夕焼けに包まれて輝いている」と発言し、この「輝き」という言葉に触発されていくつものつぶやきが広がり、信夫が「きっと神様が降りてくるような夕焼けだったんだよ」と言う。(…中略…)

2年生とは思えないほど多彩なイメージが交流され、深い読みの展開である。そして、文章の言葉に即した<読み描き>の交流が授業の中心課題であり、子どもたちの学び合いの喜びになっている。

佐藤は、教師の「聴き合う関わり」を視点として取り上げているにも関わらず、教師がどのように「学習者の発言を聴き」「応答」し、「価値づけた」のかが記録にない。そのため、教師の「働きかけ」や学習者の発言の「つながり」は見えない。

加えて、学習者同士がつながりあう対話として授業が進まず、考えたことを単発的に発言しているように見える。「おにの子」が「目を丸く」した理由に関して、「あまりに夕焼けがきれいだから」「おにの子はこんな美しい夕焼けを初めて見たから」「世界中で一番美しい夕焼けだから」という発言がある。しかし、テキストの叙述は以下のようにになっている<sup>30</sup>。

ここは、せかいじゅうでいちばんすてきな夕やけが見られる場所なんだ—と思いました。

実際に、「世界中で一番すてきな夕焼け」であるのか、登場人物がそのように「思った」のかには違いがある。例えばここで、教師が「教科書にはどのように書いてありますか」もしくは、「『思いました』と書いてあるけどどういうことでしょうか」と問いかけたら、「本当に世界一の夕焼けだったのか、『おにの子』がそう思ったのか、どっちだろう」と思考が揺さぶられ、テキストの言葉をより深く考えられるであろう。

つまり、この実践において、教師は「聴くこと」を重視しすぎて、国語科で大切にすべき「言葉を中心に考え、表現すること」を教えていないのである。「言葉を中心に考える」ために「教えること」と「学習者の意見や考え」を「聴くこと」とは対立しないはずである。

## 2. 市川「教えて考えさせる授業」の場合

### (1) 基本的な考え方

市川は、1990年代から「教えずに考えさせる授業」が増えるにつれ、その問題点として新たな「わからない授業」が出てきたことを指摘する<sup>31</sup>。

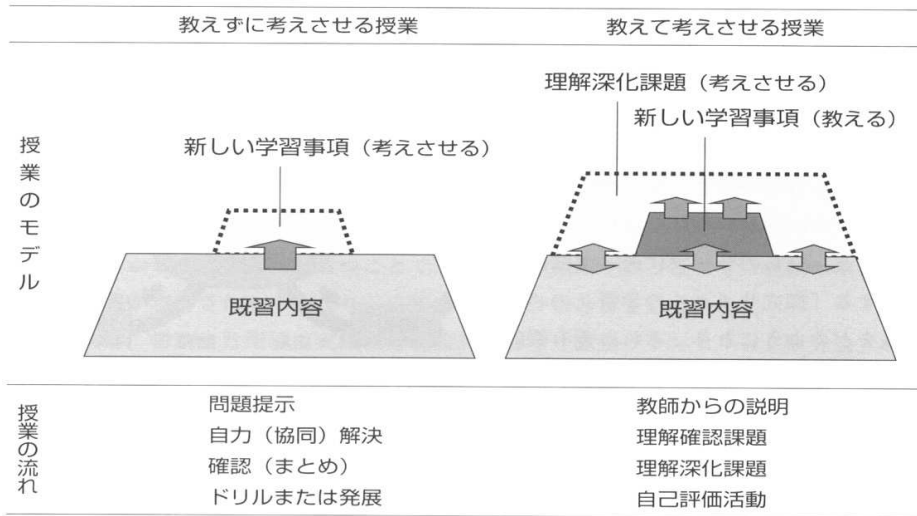
昔のわからない授業は、先生が一方的に詰め込もうとして、説明ばかりなのでわからない、つまらない。新タイプのほうは、先生がほとんど何も教えてくれない。子どもの発言が間違っている、正しい考え方や知識を教えないので、子どもは何が正しいのかもわからないため、つまらない。

市川は、この新旧の「わからない授業」を解決するために、「『教え込み』でもなく、『教えずに考えさせる』でもない授業展開」<sup>32</sup>として、「教えて考えさせる授業」を提唱しているのである。

また、「教えて考えさせる授業」での「教えること」の重要性は、「教えずに考えさせる授業」の次のような問題点を解決することにあるとする<sup>33</sup>。

- ・既習内容をもとに考えることを促しても、考えあぐねてしまう子が多い。
- ・討論を通じてわからせたいと思っても、ほかの子どもの発言の意味が理解できず、討論に参加できる子が限定される。
- ・一方では、塾や予習などで「先取り学習」をしている子や、すぐにわかってしまう子もいて、授業のレベルや展開のしかたに興味を失いがちになる。
- ・授業のねらいや目的からはずれた「多様な意見」が出すぎて、わからない子はますます混乱し、教師は扱いきれなくなって多くの意見は切り捨てられる。
- ・自力解決や討論に多大の時間を消費するために、教師がていねいに補足説明やまとめをする時間がなくなる。
- ・教科書を使わずに、活動、板書、自作プリントで進められていくため、授業後に振り返ってじっくり考え直す手立てが乏しい。

図2 「教えずに考えさせる授業」と「教えて考えさせる授業」の比較<sup>34</sup>



※授業のモデル図の補足説明：それぞれのモデル図において、「既習内容」の上に乗った点線の台形部分は、子どもに考えさせるところを表している。つまり、「教えずに考えさせる授業」では、「既習内容」をもとに「新しい学習事項」を子どもに考えさせ、発見させようとする。一方、「教えて考えさせる授業」では、「新しい学習事項」は教師が教え、理解を確認した上で、その知識をもとに理解深化課題を考えさせる。こうして深められた知識は、既習内容ともしっかり関連づけられ、より大きく強固な理解の台形を形成することになる。

「教えて考えさせる授業」の特徴の第一は、授業の導入部で教師が学習者に必要な知識を「教える」ことにある。市川は、「教える」ことを、「『考える』段階で必要となる知識を、まず、先生から子どもたちに共通に与える」<sup>35</sup>ことと定義する。

この「教えて考えさせる授業」は「問題解決と討論」を否定するものでもない。この点に関する疑問に対し、市川は以下のように答える<sup>36</sup>。

「教えて考えさせる授業」は、問題解決学習や討論を否定するものだととらえる向きもあります。これは最大の誤解の1つです。「教えて考えさせる授業」は、問題解決や討論を大いに重視しています。ただし、いきなりそれを導入部から行おうとはしていないのです。

要するに、「教えて考えさせる授業」での教師の「教える」ことは、「有効な問題解決や討論を行うための1つの手段」<sup>37</sup>と位置づけられているのである。「教えて考えさせる授業」の要点は、学習者が問題解決や話し合いを通して、無理なく「考え」、「理解」する過程をつくり出す「働きかけ」というところにある。そこで「教える」際に重要なことは次のようになる<sup>38</sup>。

「教えて考えさせる授業」では、「何を教えるのか」「何を考えさせるのか」「その時間、あるいは単元全体としての目標をどこに置くのか」ということが常に問われることになります。考える時間にとって、自発的な活動、討論、発見などに時間をさけばよいという学習指導論とは一線を画しています。

基本的な「教えて考えさせる授業」の指導過程は以下のようにまとめられている。

図3 「教えて考えさせる授業」構築の3レベル<sup>39</sup>

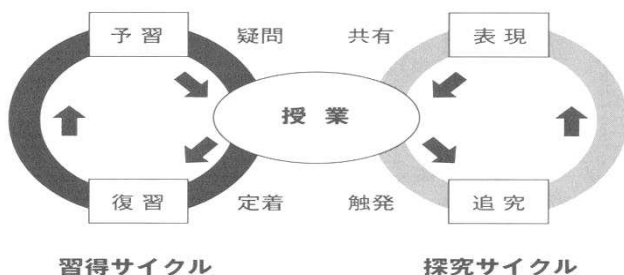
段階レベル	方針レベル	教材・教示・課題レベル
<b>教える</b>		
(予習)	授業の概略と疑問点を明らかに	・通読してわからないところに付箋を貼る ・まとめをつくる／簡単な例題を解く
教師からの説明	教材・教具・説明の工夫	・教科書の活用（音読／図表の利用） ・具体物やアニメーションによる提示 ・モデルによる演示 ・ポイント、コツなどの押さえ
	対話的な説明	・代表生徒との対話 ・答えだけでなく、その理由を確認 ・挙手による、賛成者・反対者の確認
<b>考えさせる</b>		
理解確認	疑問点の明確化	・教科書やノートに付箋を貼っておく
	生徒自身の説明	・ペアやグループでお互いに説明
	教えあい活動	・わかったという生徒による教示
理解深化	誤りそうな問題	・経験上、生徒の誤解が多い問題 ・間違い発見課題
	応用・発展的な問題	・より一般的な法則への拡張 ・生徒による問題づくり ・個々の知識・技能を活用した課題
	試行錯誤による技能の獲得	・実技教科でのコツの体得 ・グループでの相互評価やアドバイス
自己評価	理解状態の表現	・「わかったこと」「わからないこと」

市川は、「『教えて考えさせる授業』は、習得サイクルにおける授業形態の基本原理として提唱されたもの」<sup>40</sup>としている。このように、「教えて考えさせる授業」の特徴の第二は、この習得型の授業展開として提唱されていることにある。その上で、市川は、習得型学習としての「教えて考えさせる授業」と探究型学習との関係を次のように考えている<sup>41</sup>。

探究サイクルの学習においては、課題追究の過程で学習者に試行錯誤させながら教えていくような授業もあってよいでしょう。また、習得と探究のどちらを先に行うかということについても、私は柔軟に考えてよいと思っています。（…中略…）むしろ、探究サイクルの学習を行う過程で、あらためて基礎基本の大切さを実感し、習得サイクルに戻ってくるという「基礎に降りていく学び」がもっと学校教育の中に取り入れられてよいと思っているくらいです。

市川は習得サイクルと探究サイクルとの往還を「学ぶこと」と考えていることがわかる。しかし、市川の記述を概観しても、習得サイクルと探究サイクルの連動性の具体例や指導例を見ることはできない。今後の課題となろう。

図4 習得サイクルと探究サイクル<sup>42</sup>



## (2) 授業展開

「教えて考えさせる授業」の授業記録は見られないため、市川が TT で実践した指導略案を以下に取り上げる<sup>43</sup>。この実践で市川は、「教えること」を学習者と対話しながら進めている<sup>44</sup>。

### 教える

●硬貨の模型を使いながら、2けた÷1けたのわり算の仕方を説明する。(3人の子どもの対話を通して教師が演示する。)

①6円を3人で同じずつ分けると…

式で書くと  $6 \div 3$

答え 2

確かめ  $2 \times 3 = 6$

②60円を3人で同じずつ分けると…

③69円を3人で同じずつ分けると… ←前時の学習内容

④72円を3人で同じずつ分けると… ←本時の学習内容

⑤74円を3人で同じずつ分けると…

●筆算で解くとどうなるか板書しながら教師から説明する。(筆算でやっていることとお金の分け方は同じことを確認する。)

### 考えさせる

●教科書を使い、設問を埋めていく。教科書の図を使って、子どもどうしでわり算の筆算の仕方を説明し合ったり、教え合ったりさせる。【理解確認】

●筆算の間違いを探し、正しく計算する課題をプリントで行う。

#### 【理解深化】

①商が小さすぎ

②商が大きすぎ

③下の位から商を立てている

- ふり返しカードに「よくわかったこと」「よくわからないこと」「おもしろかったこと」「おもしろくなかったこと」「そのほかの感想や意見」を書かせる。【自己評価】

### 3. 考察

#### (1) 「教えないこと」の問題点

佐藤が提唱した「三つの対話的实践」の具体として、算数科と国語科の実践メモを取り上げた。二つの実践では、学習者が自分なりに「考えること」を通して、「つぶやき」として表現している。これは、教師が、学習者の「つぶやき」を「聴くこと」と「つなぐこと」を重視している結果であろう。ここには佐藤が批判したような、教師が一方向的に話す「モノログ型」<sup>45</sup>の授業は乗り越えられているといえる。

しかし、「教える」過程が無いことで起こる「三つの対話的实践」の課題が二点見られる。

一点目は、先に触れた一般的に語られてきた「学習」が対応する「対象との対話」についてである。「対象との対話」では、学習者である子どもが対象と対話することが求められている。しかし、子どもが「対象と対話」することが難しい場合はどうするのであろうか。対話の仕方を体得していない場合、「対象との対話」が機能するとは考えにくい。これは、市川が批判した「教えずに考える授業」で生まれた「新しい『わからない授業』」に見られる問題点と重なる。「学習内容が理解できない」ことが繰り返され「学習意欲がなくなる」結果を生み、さらに、どんどん「学習内容への興味・関心が薄れ」、「学習そのものの面白さ」がわからずに、「学びから逃走する」悪循環となってしまう危険性がある。

二点目は、「学習者の考え」に対する教師の捉え方である。「対話的实践」の発想を基にして、教師が「聴く」ことの比重を大きくしたとしても、「教える」ことを全く取り除いていいということにはならない。佐藤が意図したのは、教師や学習者による「モノログ」的な語りからの脱却であり、「聴き合う関係」を築くことにあったといえる。しかし、「対話的实践」は、「学習者に『教えること』が含まれていない学習論」である。教師が「聴くこと」に終始していたら、学習者は教師から何を学ぶのであろうか。教師が「教えること」と「聴くこと」とは、あくまでも車の両輪のようなものであり、なくてはならないもののはずである。

これらの課題を克服するためにも、「三つの対話的实践」に、教師が「教えること」を含める必要があるといえる。

#### (2) 「対話」の位相

佐藤と市川による提案の共通点は、次の二点である。

第一に教師の「働きかけ」は、佐藤、市川ともに、「対話的」に進めることを提唱し、一方的な「伝達」や「説明」を否定している点である。しかし、佐藤と市川とが用いる「対話的」の位相は異なっ

ている。

最初に「対話」の捉え方を比較したい。佐藤の場合、対話は、「対象との対話」「他者との対話」「自己との対話」であり、それぞれが相互的に絡むことで学びが深まるとした。そのため、対話の目的は、「対話的な学び」そのものを成立させるためにある。一方で市川は、教師が一方的ではなく、学習者の「理解をモニタリング」しながら教えるために、「対話」を用いている。つまり、佐藤は、「対話による学び」そのものを目的とし、市川は、「学習者の理解」を把握するために「対話」を手段として用いているのである。

次に、「自己内対話」に関する比較である。教師が、「教えたからわかっているだろう」と学習者を過信するのではなく、授業の終盤で「感じたことや学んだこと、分からなかったこと」を自分の言葉で書くことは大切である。これは、「教えて考えさせる授業」では、「自己評価」<sup>46</sup>として、「考えさせる」段階で重視されている。この活動は、佐藤のいう「自己との対話」に通ずるものであろう。

最後に、学習者が「対話を通して考えること」についてである。佐藤、市川ともに、学習者が「考える」を深めるために「対話的コミュニケーション」を採り入れている。佐藤は、「三つの対話」が学びを深めるものと捉え、市川は、「教え合い」や「グループ活動で問題解決」を「考える」段階で行っている。

### (3) 両者に共通する課題

最後に、佐藤の「三つの対話的实践」と市川の提唱する「教えて考えさせる授業」に共通する課題を二点あげる。

第一は、「対話的实践」「教えて考えさせる授業」とともに、教科およびその学習内容の特性とのマッチングやミスマッチの是非については論じられていない点である。以下の表1は、佐藤と市川が掲載した実践メモおよび授業展開例の教科の内訳を示したものである。



表 1

教科の内訳 <sup>47)</sup>		佐藤「三つの対話的实践」(全 18 例)	市川「教えて考えさせる授業」(全 19 例)
実践例の教科	国語科	9/18 (50%)	4/19 (21%)
		「モチモチの木」 「わにのおじいさんのたからもの」 「ずっとずっと大好きだよ」 「白いぼうし」 「たねのふしぎ」 「土の笛」 「われは草なり」 詩の群読指導 俳句指導 (『奥の細道』より)	「助詞のはたらき」(文法指導) 「ちいちゃんのかげおくり」 「アレクサンダとぜんまいねずみ」 「アップとルーズで伝える」
	算数科	3/18 (16.6%)	6/19 (31.6%)
		「平均」 「比」 「分数」	「わり算」 「あやしい三角形・四角形じてんをつくろう」 「かけ算の筆算のしくみ」 「三角形の面積」 「比例関係の理解」 「順列・組合せ」
		1/18 (5.5%)	5/19 (26%)
	理科	「水の膨張」	「アルミニウムを塩酸に入れたらどうなるか」 「日時計をつくろう」 「大きな泡の正体は」 「振り子の『きまり』」 「ブタの心臓の解剖」
		2/18 (11%)	4/19 (21%)
	社会科	「自動車産業」 「暮らしを支える情報・運輸」	「消防団の仕事」 「気候に合わせた暮らしの工夫」 「伊能忠敬のつくった日本地図」 「公共施設ができるまで」
		3/18 (16.66%)	—
	総合的な学習の時間	「ゴミと環境」「家」「下水道」	—

ここから、佐藤の「三つの対話的实践」は、国語科の読解指導が50%、市川の「教えて考えさせる授業」は、算数科と理科で約60%を占めていることがわかる。このような開きが見られるのは、学びのスタイル自体が、教科の特性と連動していることを示すためと考えられないだろうか。例えば、「国語科には『三つの対話的实践』のようなスタイルが向き、算数科や理科では、『教えて考えさせる授業』のようなスタイルが向くのではないか」という仮説を立てることができる。

「教えて考えさせる授業」のスタイルを採るのか、「三つの対話的实践」のようなスタイルを採るのかは、教師が授業を設計する際に判断することである。言い換えれば、各教科の特性、学習者の発達段階、学習指導論や教材の特性によって柔軟に教師が選択しなければ、「三つの対話的实践」であろうが「教えて考えさせる授業」であろうが、学習者の「学び」は機能しないであろう。「三つの対話的实践」や「教えて考えさせる授業」は、「どの教科」の「どのような学習内容」を扱う際に有効であるか、あるいは限界があるかという研究も進める必要がある。

第二は、市川の表現を借りれば、「『習得サイクル』と『探究サイクル』」の連動性が見られないことである。前述のように、「教えて考えさせる授業」は、基本的に「習得サイクル」の授業展開である。「習得サイクル」は、どのように「表現」と「追究」を根幹とする「探究サイクル」へと連動するのであるか。一方で、「探究サイクル」に近い佐藤の「三つの対話的实践」には、習得型学習の方が適する学習内容（例えば、「文法」や「漢字の学習」）についての言及が見られない。どの学習内容でも「三つの対話的实践」で授業を行うことは現実的には考えにくい。

以下は、佐藤と市川の提案の比較検討の結果をまとめたものである。

表2

視点		佐藤「三つの対話的实践」	市川「教えて考えさせる授業」
教師の役割		学習者の発言を 「聴く」「つなぐ」「もどす」こと	課題設定、教える工夫
教えること	方法	特に明記していない	対話的に情報を伝える
	位置づけ	特に明記していない	・考えさせるための手段（過程） ・問題解決や討論への手段（過程）
学ぶこと	種類	特に明記していない	「習得サイクル」と「探究サイクル」
	過程	【対話的实践】 ・対象（テキスト）との対話 ・他者との対話 ・自己との対話	【習得サイクルの過程】 ○教師が教える ○学習者が考える ・理解確認課題 ・理解深化課題 ・自己評価

## 結語

以上、村井の教育観に立ち、「教えること」と「学ぶこと」を中心に考察してきた。

授業が存在する理由は、「学習者の『学び』に資する」ためにあることを考慮すれば、「教えること」と「学ぶこと」に関する議論は、どちらが「より優れているか」ではなく、「『よく』なろう」とする学習者のために、各教科の特性、学習者の発達段階、学習指導論や教材の特性等の諸要素を考慮した上で、どちらが「より適切であるか」ということに主眼が置かれるべきである。

今後は、残された両者の課題を克服しつつ、各教科の特性、学習者の発達段階、学習指導論や教材の特性等と連動する学習方法論を提示するために、領域間や研究成果の「統合」を軸に研究を進めていきたい。

## 注

- 1 村井実『新・教育学の展望』(2010年、東洋館出版社)50頁  
また、村井実は、『人間と教育の根源を問う』(1994年、小学館)で、「定義」の問題に触れている。詳述は避けるが、定義には、「テストで100点満点の80点以上を取ったらA評価にしましょう」と約束をする意味で用いられる「約束的定義」と、著者(書き手)が読者(読み手)を著者自身の定義に引き込み説得しようと意図する「プログラムの定義」を紹介している。その上で村井は、この二つの定義と区別し、自身の教育に関する定義を「発生の定義」と位置づけている。
- 2 佐藤学『現代学習論批判—構成主義とその後』堀尾輝久・須藤敏昭他編『講座学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』(1996年、柏書房)154頁
- 3 村井実『教育学入門(上)』(1976年、講談社学術文庫)110頁
- 4 注3に同じ110頁～111頁
- 5 佐藤学『教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる』(2003年、小学館)232頁
- 6 市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てるいま求められる学力向上策』(2004年、小学館)81頁～82頁
- 7 田井康雄「教授学習過程についての若干の考察」『奈良大学紀要』第22号(1994年)  
なお、本稿では、批判される意味での「教え込むこと」や「知識注入」を「教え込み」という表現に統一する。
- 8 注7に同じ28頁
- 9 注7に同じ28頁 また、田井が用いている「主体的学習」は広い意味での「問題解決学習」であると推察できる。
- 10 注7に同じ28頁
- 11 注7に同じ28頁
- 12 注7に同じ30頁
- 13 田井は、この他に教師と学習者の人間関係も教授学習過程を機能させる条件にあげている。
- 14 村井実『新・教育学のすすめ』(1978、小学館)156頁～157頁
- 15 注14に同じ155頁
- 16 注2に同じ155頁
- 17 中村恵子「教育における構成主義」『現代社会文化研究』No.21(2001年、新潟大学大学院現代社会文化研究科紀要編集委員会)なお、「構成主義における学びの理論—心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して—」『新潟青陵大学紀要』第7号(2005年)で中村は構成主義には「社会的構成主義」と「心理学的構成主義」の二つの流れがあると考察している。
- 18 注2に同じ156頁
- 19 注2に同じ169頁～170頁
- 20 佐藤学「学びの対話的实践へ」佐伯胖／藤田英典／佐藤学編『学びへの誘い』(1995年、東京大学出版会)73頁
- 21 注20に同じ73頁
- 22 注20に同じ73頁

- 23 注 20 に同じ 74 頁～75 頁
- 24 佐藤学「教室における学びと対話」『実践国語研究十二月別冊』第 249 号(2003 年、明治図書)12 頁
- 25 注 20 に同じ 85 頁～89 頁
- 26 注 5 に同じ 80 頁～81 頁
- 27 注 5 に同じ 81 頁～82 頁
- 28 注 5 に同じ 69 頁～72 頁
- 29 注 5 に同じ 74 頁
- 30 平成 23 年版教科用図書『ひろがることば 小学国語 2 下』(教育出版)39 頁
- 31 注 6 に同じ 81 頁～82 頁
- 32 注 6 に同じ 88 頁
- 33 市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る』(2008 年、図書文化社)8 頁～9 頁
- 34 市川伸一・鍋木良夫『新学習指導要領対応 新版 教えて考えさせる授業 小学校』(2009 年、図書文化社)11 頁
- 35 注 33 に同じ 90 頁
- 36 注 33 に同じ 28 頁
- 37 注 33 に同じ 29 頁
- 38 注 33 に同じ 85 頁
- 39 市川伸一『新学習指導要領対応 教えて考えさせる授業 中学校』(2012 年、図書文化社)11 頁
- 40 注 33 に同じ 36 頁
- 41 注 33 に同じ 12 頁～13 頁
- 42 注 33 に同じ 13 頁
- 43 注 33 に同じ 54 頁
- 44 注 33 に同じ 55 頁～56 頁
- 45 佐藤は、注 24 で、従来の教師や学習者の語りを「モノログ型」として批判し、「聴き合う関係」を中心にした、双方向的な「ダイアログ型」の授業を提案している。
- 46 注 33 に同じ 107 頁～108 頁
- 47 佐藤学「三つの対話的实践」の実践メモは、佐藤学著『教師たちの挑戦』(2003 年、小学館)より、市川伸一「教えて考えさせる授業」の授業展開例は、市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る』(2008 年、図書文化社)、市川伸一・鍋木良夫『新版 教えて考えさせる授業 小学校』(2009 年、図書文化社)より取り上げた。