

# 探究としての共同活動（ワークショップ） における共同精神・リフレクション・ ファシリテーター（教師）の役割

石川 佐世

## はじめに

2002年より「自ら学び・自ら考える力」を育成することを目的として、小中学校で総合的な学習の時間が導入された。これは、社会変動に能動的に対応できる資質や能力を育成するために、知識伝達では得ることができなかった問題解決能力をのばし、課題意識を研ぎ澄ますことを目的としている。この総合的な学習の時間で重要課題として取り上げられている問題発見能力、問題解決能力を成立させる中心能力としてリフレクションに注目し、それを促す共同活動やファシリテーター（教師）の役割との関連において、個々の子供の考えや学びのプロセスがどのように展開されていくかその過程に注目したい。

そして、反省的思考（reflective thinking）が学校の内外を通して展開されることを重要としていたデューイの理論に基づいて、「総合的な学習の時間」のモデルとなった奈良女子大学文学部附属小学校（以下、奈良女附小と称す）で実施されている「しごと」学習から、この論文では、学習者自身の内に起こる探究の変容のプロセスがどのように展開していくか注目していくことにする。

## 1. 探究の展開過程

子供達の考え方はどのように展開していくのであろうか。ここではデューイの探究過程を参考にして、学習活動＝子供の活動としての学習過程について検討していきたい。

### 1.1 探究とは

そもそも、探究とはいったい何であろうか。デューイは次のように定義している。

「探究とは、不確実な状況を確定した状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況に、コントロールされ方向付けられた仕方に変容させることである。」<sup>1)</sup>

この定義に対してデューイは次のように説明している。

『『コントロールされ方向づけられた』という言葉は、いかなる場合にも探究の含む操作が、客観的に統一された現実の状況を実際に確立する度合いによって、探究の有効性が決まる、という事実を指している。』<sup>2)</sup>

つまり、探究とは不確実な状況を確定した状況にコントロールされた仕方に変容させることであり、その有効性は状況や探究の展開の仕方によって異なってくるのである。それでは探究をどのようにコントロールしていくのか、その手順を追っていくことにする。

### 1.2 探究過程の基本モデル

ここでは、杉浦が策定した<sup>3)</sup>デューイの探究過程を参考に見ていくことにする。

探究の先行条件・・・不確定的状況  
 第一の探究の様相・・・感性による困難の感得  
 第二の探究の様相・・・観察による問題の設定  
 第三の探究の様相・・・推論による第一次仮説の策定  
 第四の探究の様相・・・推論による第一次仮説の検証＝第2次仮説の確定  
 第五の探究の様相・・・回憶による第2次仮説の第3次仮説の検証  
 第六の探究の様相・・・実験による第3次仮説の検証  
 探究の最終結果・・・状況の変容と知識の産出＝確定的条件と真理の定立

学びの展開はこれらの探究の過程をたどるのであるが、今回は第一次仮説の策定の段階まで、つまり、第三の探究の様相に到達するまでを詳しく見ていきたいと思う。

### 1.3 探究の展開過程の具体

#### (1) 探究の先行条件・・・不確定的状況

不確定的状況は、探究の様相そのものではない。しかし、それは探究を展開していくにあたり、先行条件という重要な役割を果たしている。デューイは不確定的状況を次のような言葉で表現している。

「未解決または不確定の状況を問題状況と呼ぶこともできた。しかしこの言葉は、探究を予期し、予想した言葉である。不確定な状況は、探究を行う過程そのもののなかで問題状況となる。不確定な状況は、事実、たとえば空腹という有機体の不均衡のようなもろもろの現実の原因から生じる。このような状況は、認識的操作、すなわち、探究の必要条件ではあるが、その存在には、知的なところ認識的なところは何もない。それ自体としては認識以前である。探究がよびおこされた最初の結果は、その状況が問題状況として受けとられ、問題状況として決定されることである。状況が探究を必要とすることは、探究の第一歩である」<sup>6</sup>

不確定的状況は探究が生起する前の段階であり、そのような理由から「探究の先行条件」と呼ばれている。説明の中にもあったように、不確定的状況が問題状況として受け入れられてはじめて、そこから探究が展開されるのである。

#### (2) 第一の探究の様相・・・困難の感得

探究の操作が不確定的状況から問題の設定へと進むとき、最初に立ち表れてくるのが、この困難の感得(感性の働き)である。これはどのようなものであろうか。我々は困難に直面したとき、次のような印象を受けるであろう。

「不確定な状況は、個人の側から述べると、『面食らった』状態である。不確定な条件は、いろいろな言葉で特徴付けることができよう。それはかき乱された、こまった、あいまいな、混乱した、矛盾する傾向にみちた、不明瞭な状況である。』<sup>7</sup> それでは、このような不確定的状態から、いかにして次なる探究の操作(探究の様相)へ行くのかデューイの言葉を見ていくことにしたい。

「最初から状況、ならびに問題というものがあるわけではない。それどころか、ひとつの問題もなく、また状況というものもない。混沌たる錯綜した試練を求める状況があり、この状況のうちに困難が存在し、いわば、その困難が全状況に蔓延して、その状況全般に困難さを伝播している。どこに困難が潜伏するかを我々が僅かなりとも知っているのであれば、反省という仕事は普通よりも遥かに安易であろう。』<sup>6</sup>

困難に直面した時、次なる探究へと行くにあたり注目すべきことは、「どこに困難が潜伏しているか」という点である。次の言葉にもあるように「問題というものは困難の場所がどこにあるかが明らかに知られ困難の性質がいかなるものであるかが規定せられてゆく」<sup>7</sup>とデューイは述べている。このようにして、問題が設定されるのである。

#### (3) 第二の探究の様相・・・観察による問題の設定

不確定的状況から問題状況への変換は、困難の感得によって探究が生起され、問題が設定されていくと述べたのであるが、具体的に問題が設定されるにあたり、どのような行為が行われることになるか見ていくことにしたい。

デューイによれば、現在の段階では「ある状況を問題状況と限定しても、探究を前進させたことにならない。それは問題の設定という第一歩でしかない。』<sup>8</sup>と述べている。しかし、「ひとつの問題というだけで、探究が部分的に問題状況を確認した状況に変容させた」<sup>9</sup>ということは事実である。さらに探究を進めていくには、「問題状況が探究を受けるために提出した問題は何か、が分かれば探究はうまく進む」<sup>10</sup>と述べている。

つまり、不確定的状況に内在された問題をはっきりと捉えることが探究を進めるにあたって必要なこととなってくるのである。

また彼は次のようにも述べている。

「問題の立て方で、特定のどの暗示を受け入れどれを無視するか、どのデータを採用しどれを拒否するかが決まる」<sup>11</sup>

「真の問題を決定すれば、探究は前向きとなる。解決できそうな問題が探究者にひらめくときは、それ以前に多くのことが摂取され消化されている。』<sup>12</sup>

これらの言葉から、真の問題を決定することが今後の探究を左右することになると受け取れる。では、ど

うすれば、真の問題を形成して、今後の探究が解決に向かうようにコントロールできるかということが問題になってくる。その点に関して、デューイは「完全に不確定な状況は、決して明確な構成要素を持つ問題に転換できないということを理解することである。―したがって第一歩は構成要素として決定できるものを探し出すことである。」<sup>13)</sup>と述べている。

この「構成要素として決定できるものを探し出すこと」とは、いったいどういう行為を示すのであろうか。それは、次の文章によって記されている。

「問題設定の第一歩は観察によってそれら（事実）を確認することである。」<sup>14)</sup>

デューイは、与えられた状況の中で、構成要素として決定できるものを探し出し、その観察されたすべての条件を一まとめにしたものが『現在、今、我々が問題にしている不確定な状況を構成している事実』であると述べている<sup>15)</sup>。

要するに、問題の設定は、観察によって、事実を捉え、不確定的状況に内在された問題が何であるか、とはっきりと捉えるという知性的整理を経ることによって、ひとつの問題へと設定されるのである。

#### (4) 第三の探究の様相・・・推断による第一次仮説の策定

それでは観察によって事実が確認され、問題が確定されたのち、第一次仮説はどのように生起してくるのであろうか。

彼は次のように述べている。

「観察によって確保される事実条件を決定すれば、可能で適切な解決が暗示される。それゆえ、問題の諸項目（すなわち事実）が観察によって設定されるとき、可能な解決がひとつの観念としてあらわれる。観念は観察された条件のもとで、あるいはその条件に関して、操作が行われたときに生じる結果の予想（予測）である。」<sup>16)</sup>

このようにデューイによれば、問題が観察によって設定されるときに、可能な解決策が観念としてあらわれてくるとしている。

しかし、最初から可能な解決策として洗練された観念が立ちあらわれてくるわけではない。それは次第に洗練され、明瞭なものとなっていくが、その点に関して、彼は次のように述べている。

「事実の観察と、暗示された意味、すなわち観念は、たがいに対応して生じ発展する。その状況

の事実が、観察の結果ますます明らかになればなるほど、これらの事実が構成する問題を処理する方法の概念が、より明瞭となり、より適切となる。他方また、観念が明瞭になればなるほど、状況を打開するために行わねばならない観察や実行の操作が、より明確な判りきったものとなる。」<sup>17)</sup>

「困難の箇所を規定する程度に応じて（このことは困難な事態をめぐる諸事象を条件として困難を説述することによってもたらされることであるが）我々は求められているごとき解決策に関する、それだけ優秀な観念を得るのである。いろいろな事実もしくは予見が我々の前に問題を提起する。そうしてその問題に対する洞察が、無前提的に生じた暗示的概念を訂正し変容し拡大する。このようにして暗示は、一定の想念となる。さらに専門的に表現すれば、一つの『仮説』となる」<sup>18)</sup>

観察されるいろいろな事実を知性的に整理することで、より明瞭にしていき、さらに問題に対する洞察を鋭くすることで、最初は曖昧であった観念をより明瞭な観念へと、つまり仮説へと展開させていくことができるのである。

#### (5) 探究過程の柔軟性

さて、第3の探究の様相まで探究過程の定式と具体的な操作についてみてきたのであるが、ここで考慮しなければならないことは、これらの定式は固定的なものではなく、柔軟性を含むことである。

デューイによれば、「反省的思考（探究）の諸側面が左右しえる方法は探究する知性的な個人のタクトと感受性に基づく」<sup>19)</sup>ため、あくまでも反省的思考（探究）は未来への展望を含む道案内役であるとしている。それに追従するのではなく、柔軟な案内役として、子供は探究の展開過程を理解し、それを考慮することで、まさに柔軟に自らの探究を展開していくことができるのである。

## 2. 奈良の学習法

### 2.1 木下竹次とデューイ

さて、ここから子供達の展開過程を見ていくことにしたいが、まず、現在の奈良女附小の「学習法」の祖である木下竹次とデューイとの関係について述べることにしたい。

奈良女子高等師範学校付属小学校の主事であった木下竹次は、大正自由教育運動の主導的推進者であり、

兵庫女子師範学校主事の及川平治とならび、デューイの教育思想を取り入れた教育実践を行ったことで知られる。木下が自らの教育実践や教育研究をまとめた『学習原論』や『学習各論上・中・下』の中には、直接デューイの名を見ることはできないが、デューイの教育思想の片鱗をいたるところに見ることができる。また、このことを裏付けるかのように、木下が主事を務めた当時の元教師達は、木下について「先生の教育とその理論は、ジョン・デューイによるものがおおきかった」<sup>20</sup>「思想的に考へても亦、わたくしは先生の行き方に陽明的なものを感じる。明治年間の主知主義—所謂—を排して、デューイ風なプラグマティズムの方向を執られたことは・・・」<sup>21</sup>と述べている。

その木下に対するデューイの教育的影響について、杉浦は次のように指摘している。

「デューイにおける総合学習は、人間の本来の在り方—生きること—の具体の姿である一つの全体としての活動的な仕事という形において展開されていくということになるであろう。このようなデューイにおける総合学習は『学習者自ら全一生活を遂げて全人格の渾一的発展を図ることを要旨とする』木下竹次における合科学習と正に全く一つである、といってよいだろう。」<sup>22</sup>

杉浦が指摘するように、デューイの影響は、木下の『学習者自ら全一生活を遂げて全人格の渾一的発展を図ることを要旨とする』という「合科学習」に対する考え方や、「学習即生活」「生活即学習」という基本的立場にも認めることができる。

## 2.2 「奈良プラン」と「しごと」学習

現在の「奈良の学習法」は木下の「合科学習」の伝統を受け継ぎ、戦後に重松鷹泰主事らによって実践された「奈良プラン」として発展した。

この「奈良プラン」とは、教科カリキュラムによらず、学校における子ども達の全生活(学習)を「しごと」「けいこ」「なかよし」と称する3つの側面からとらえて構造化した教育形態と、各種能力指導系統表<sup>23</sup>を備え持つ教育計画であり、戦前の「奈良の学習法」の成果の上に構想されたものである。

その中でも、現在の総合学習にあたる「しごと」学習とは、「子どもたち自身が目当てを持って、その目当ての実現に向かって、共同して全身全霊を打ち込んでいく生活の部面」<sup>24</sup>としている。そこでは、子ども達に目当ての達成のため、自己の全能力を傾倒する機会を与えると共に、もっとも真剣な共同生活をさせる

ことを狙いとしている。

奈良女子大学文学部附属小学校の「わが校80年の歩み」によれば「しごと」は次のように規定されている。

- ①「しごと」は子どもを現実の社会に生活する人々の姿に直面させて、その人間観・社会観、さらに進んでは世界観を立たせ、人間として生きる基本的な考えと態度を育てる学習である。
- ②「しごと」の学習には、子どもの経験領域内において子どもに切実であり、かつ具体性を持つ現実の問題をその発達段階に応じてとりあげ、その中に含まれる各種の内容を通して(中略)自分たちのもつ課題に対する真実の生き方についての考えを深める。
- ③「しごと」の学習指導においては、子どもの要求に基づいて共通性のある問題を取り上げ、子ども自身の計画と解決方策にしたがい、共同の力による総合的な学習活動によって解決させることを主とする。<sup>25</sup>

このように子どもたち自身の手による主体的な学習活動の展開が求められているのであり、「知的探究者としての子どもの問題意識」を前提として、学習を真に子どものものにしようとする教師の願いと、主体的な問題解決能力を育てていこうとする教育的価値観が流れているのである。

## 2.3 廣岡実践の概観

これらの奈良の学習法の教育の特質をふまえ、現在行われている実践の中から高学年である廣岡学級の「しごと」実践を例に、子供たちの探究過程に注目をおいて述べることにしたい。

奈良女附小では、総合的な「しごと」を進めるにあたり、「子どもの主体的な学び」を実現するために、高学年では、「自らの見方や考え方」を育てることを念頭においている。

廣岡氏によると「高学年の『しごと』では、子供たちが自分たちを取り巻く社会や自然の事物・事象を幅広くとらえ、それらの姿を科学的に理解しながら、自らのものの見方・考え方をつくりあげ、事態(問題)に対して合理的に判断し、対応する力を育てるのである」<sup>26</sup>と述べている。子どもたちの理解を、現実社会の中に生ずる様々な「問題」や「矛盾」に目を向けさせ、子どもがとらえた、子ども自身の主体的な認知活動の筋道の中から生まれてきた「問題」を共同で考えあうことで自分のものの見方や考え方、つまり「見

識」を発展させていくことを狙いとしている。

その「見識」を育てるには、何を学習対象として取り上げ、子供達にどのような学習課題のもとに学習を作らせていくかが、実践上大きな問題となってくる。廣岡氏は学習課題の設定と学習の展開をするにあたり、次のような点を意識して授業をデザインしているという<sup>27)</sup>。

#### (1) 学習課題の設定について

- ・学習のテーマの選定や具体的な課題の設定については、教師の願いが前提となるべきである
- ・子供達の興味や関心、着眼といった、学習へのきっかけを教師が加工（アレンジメント）して価値ある課題に仕立て上げてやる
- ・子供達が自分の考えを作れる課題にする

#### (2) 学習の展開について

- ・とらえた事象や対象について、子供たちが自分なりの解釈をして意味づけすることを大切にする
- ・活動や体験に基づいた学習の中で、子供たちが驚いたり共感したり、ともに調べたり、納得したりしながら、自分なりの解釈をして意味づけをし、自分の見方や考え方を作っていけるような学習展開を工夫する

廣岡氏が以上のことを踏まえた上で、次に紹介する本単元「エネルギーの道」での指導目標を次のように設定している<sup>28)</sup>

- ①エネルギーや環境問題について、自分の課題を作って調べることができる。
- ②独自学習や相互学習を通して、「エネルギー資源」、「エネルギーづくりやその種類」、「エネルギー使用」、「エネルギー使用の結果」、などについての事実を確かめることができる。
- ③エネルギーや環境問題について、自分なりの考えを作ることができる。

### 2.4 実践例 本単元「エネルギーの道」

この単元は、エネルギーの使用とそれに伴う環境問題が、現代社会や我々自身にとって避けては通れない問題であり、「どのようにエネルギーを獲得していけばよいか」というテーマに基づいて、環境問題にも配慮しつつ事実を確かめ、自分なりの考え、すなわち解決策＝第一次仮説を作ることとしている<sup>29)</sup>。

まず子供たちは「エネルギーと環境問題」について基本的な知識を大まかに学習した後、子供一人一人が各自で主題を決め、調査の計画を立てて個別やグループ別の学習が展開されていた。

ある子供は酸性雨とその被害について、また、ある子は自治体や生協などの省エネの工夫について調査する計画を立てていた。それは、子供の興味や関心にそって課題を立てさせ、個別学習→相互学習→個別学習と展開していく実践であった。

次のシーンはあるグループが「オゾン層の破壊について」発表が終了し、調べたことについて発表者が感想を述べていた場面である。

発表者：「えっと、オゾン層の破壊は地球にかかわることやから、早くフロンを回収して代替フロンを早く開発してほしい。ほんで、ほく前なー調べたやろ、自由研究で。(廣岡氏に話しかけるように)」

廣岡氏：「はい」

発表者：「そのときは、あんまり、身近なことと思ってなかったけど。」

廣岡氏：「はい」

発表者：「今調べて、本格的に調べたから、ノンフロン冷蔵庫を買って、対策をとりたい」

廣岡氏：「なるほど。ちょっと身にしみたか。調べてみて」

発表者：コクリとうなずく。<sup>30)</sup>

エネルギーや環境問題は子供達にとって学びの対象と自分の関係がつながりにくく、どうしてもリアリティを持ちにくい。発表者の生徒は以前、自由研究でオゾン層について調べたにもかかわらず、今回この発表をするにあたり、もう一度本格的に調べたことで、はじめてオゾン破壊の問題について身近に感じたと言っている。

この場合、自分の足で事実を確かめ、データを集めることで、「現在のオゾン層」の状態を認識することによって困難を感じ、「どうにかしなければならぬ」と問題を設定したといえるだろう。その解決策として、いま現在の自分の力でできることとして、「ノンフロン冷蔵庫を買って対策とりたい」という、自分なりの考えが出てきたのだといえる。

また、次の事例では個別やグループでの発表を続けるうちに、原子力発電所へ見学に行くことになった。

原子力発電所に見学に行く前の子供達の間では、過去に新聞やテレビで放映されている放射能漏れの心配からか、原子力発電について否定的な意見が多く占めていた。ところが実際に関西電力大飯原子力発電所

の見学に行ってみると、そのスケールの大きさと徹底した安全管理に圧倒され、肯定的な見方をする子が続出したのである。そのような中で、見学の次の日の授業では、青少年向けに環境教育を推進している NPO 法人の講師を招き、「省エネルギー」について話を聞くこととなった。

ここでは A 君の日記とノートを例に挙げて、発電所の見学や、他の人の意見を聞くことで、どのように学習者の考えが揺れ動いているのか。そして、授業が展開するにつれてどのように問題の解決を図るべく、観察・回憶を行い、自分なりの考え（解決策）を作り上げているのか見ていくことにしたい。

#### ① 2月3日

僕は原子力発電は可もなく不可もない発電方法だと思っていたので、あまりふやさなくても良いと思っていました。でも、実際には、原子力発電の悪いところはほとんどカバー出来るということを知りました。だから、現在の発電所を原子力にすれば、CO<sub>2</sub>がほとんどでなくなると思います。放射線とかも、きちんとかなりすれば大丈夫なようなので、これからも原子力発電を続けていけば良いと思います。

#### ② 2月4日

今日の3時間に NPO の人が来てくれました。今日のテーマは「省エネルギー」です。僕たちが昨日行ってきた原子力発電所のことから話は始まりました。感想では全員が「賛成」のかかった意見でした。でも、NPO の方は、その意見とは別に「悪い所」を強調していることから、「反対」の色が窺われました。これで昨日から今日にかけて「賛成」「反対」の二つの意見を聞きました。どちらかを選ぶのはとても難しい問題です。現在、原子力発電は関西の約半分を占めています。従って、原子力発電をやめると生活に問題が起こるので困ります。しかし、放射線や廃棄物の問題も無視できません。もっと情報がないと「これだ！」と決めつけることはできません。

#### ③ 5月27日

原子力は悪影響を及ぼす物質を出さないし、電気もたくさん作れるので理想的な発電方法だが

「もし事故がおきたら」という不安がぬぐいきれない。(中略) 火力発電は CO<sub>2</sub>などの有害物質を出すし、水力は建設費が高いという問題点がある。風力などの環境にやさしい発電方法もいろいろ問題点がある。建設費が高い、立地条件などが厳しいなどの理由である。(中略) 原子力につかうウランは多量のエネルギーを製造できる。「事故」以外は好ましい発電方法だし、その事故もなくすることが不可能ではない。原子力発電は、増やすところまではいかないにしても、減らすべきではないと思う。

①は原子力発電所を見学に行った時のノートである。A 君は見学を通して、管理をきちんとすれば、悪いところはカバーでき、CO<sub>2</sub>を出さないということからも、肯定的に見ている点がわかる。

②は NPO 法人の講師の話聞いた日に書かれた日記である。前日に書いたノートからは原子力発電について肯定的だったにもかかわらず、現段階では「賛成」「反対」の二つの意見を材料にして自分なりの判断を下している。最後の「もっと情報がないと『これだ』と決めつけることはできません」という言葉は、これからも原子力発電について考えていくことを想定しており、自分の考えを作るための情報（これからなされる他の子供たちの発表や、自分で調べようとしていることなど）を集めていこうとする心構えが見て取れる。

③は子供たち全員の発表が終わり、単元の終了時に「原子力発電」について書かれたノートである。A 君は「どのようにエネルギーを獲得していけばよいか」という問題とのかかわりにおいて、他のクラスメイトたちが発表した、火力、太陽光、風力、潮力、地熱発電などの既習の情報（知識）を回憶し、原子力発電のメリットとデメリットを明確に捉え、他の発電方法との兼ね合いから、自分なりの見方を出して（第一次仮説を策定して）いる。

#### 2.5 ファシリテーターとしての教師

原子力発電所を見学した後に、あえて原子力に批判的な意見を持つ NPO 法人の講師を招いたことは、子供たちに多面的に学習対象を捉えさせ、自分なりの考え＝第一次仮説を立ててもらいたいという教師の意図が見受けられる。

廣岡実践の中からは、このような意図的なアレンジメントが多く見受けられるが、そのことについて

廣岡氏は以下のように述べている。

「あんまりそれをやると（この場合ではアレンジメント）子供の主体的な学習を妨げることになるみたいなイメージがどことなく漂って、現場には。そういう介入をなるべくしない方が良いという雰囲気があるんだけど、それはやっぱり、せんとね。学習はやっぱり深まらんわ。」<sup>31)</sup>

デューイは、子供たちが共同活動を通して自ら探究を展開していくには、教師の適切なかわりが必要であると述べている<sup>32)</sup>。その果たすべき役割のひとつとして、知性的指導者としての役割を上げている。生徒の特性把握や、各個人の認知的理解の状況を観察することによって、学習集団の構成員一人一人の要求や可能性をよく理解し、なすべき事柄と、その手順を提案していくことができるのである。

杉浦によると、知性的指導者である教師が、子供へのかかわる方法として①待機機能「待つ」、②発問機能「問う」、③提示機能「手がかりを与える」、また（知識伝達型の伝統的学校において中心機能とされているかのように思われる）④指示機能「指示する」という4つを挙げている<sup>33)</sup>。学習者が自らの学びに主体的にかかわることを目的としているため、可能な限り、学習者が自ら困難に立ち向かい、自ら問いを発し、問題解決や新たな考えを作り出していくという認知活動が自発的に展開されることが望ましい。一番理想的な関わりは、その意味において待機機能「待つ」である。この「待つ」とは学習者にとって、自分達だけでもできるという期待感をかける関わり方である。また、いつでも教師が待機しているということは、学び手にとっていつでもアドバイスや助けを求められるという安心感を生み出し、自分たちでやってみようという動機、探究へと向かわせることができる。「待つ」ということ、期待をかけることが学び手を探究へと向かわせる最善の方法であるといえよう。

しかし、学習者が解決困難な問題に陥ってしまい、そこから抜け出すことができない場合には、教師は「問う」という発問機能によって、学習者にリフレクションを促すことで、探究を要求し、検証する状況に追い込む。また、「手がかりを与える」という中には、学習した内容をもう一度確認してみるなど、回憶を促し、探究を次の操作へとガイドするなどがその例である。

廣岡氏は子供の探究の進み具合を把握しながら、子供たちが多面的な角度から問題を捉え、解決策を作り

上げていくにはどのような場面で指導性を発揮すればよいか適切に判断し、リフレクションを促したのである。

このように、状況設定や現存の事実・事物・事象を観察、整理して、学習者が自ら第一次仮説を立てる段階にまで、子供たちの探究を促進させた教師の指導性を無視することはできない。

もちろん、先に例をあげたA君のような意見ばかりではなく、やはり原子力発電に否定的な子供もいれば、「自然エネルギーの実用化を急ぐべきだ」「フランスのように原子力発電に頼ればよい」といった意見を持つ子もいる。これらの意見は子供たちが常に新しい情報を集めながら、子供達自身の中で考えが揺れ動き、探究の操作を繰り返してきた結果であり、学習の対象と向き合って現実を捉え、自分なりの意味付けをしたということである。

このように廣岡氏の指導の手立ては、常に種を蒔くように多くの事実を子供達にとらえさせ、多くのリフレクションの機会を与えることによって、自分の意見を確立させてきたところにある。

子供たちは、いったん自分にとっての問題設定や見方ができると、それは伏流水のように彼らの中に脈々と流れており、時折、教室や日記でもってその関心を見せてくれる。

教師はその関心や考えを絶えず植物を育てるように、リフレクションをする機会を与え続けてやる必要がある。いかに子供たちが時折見せてくれる興味や関心を捉えて育てていくかが今後の学習をより深く掘り下げていくことであるといえよう。

#### 謝辞

本論文を執筆するにあたり、たくさんの方々のご助言とご協力をいただきましたことをここに記してお礼申し上げます。奈良女子大学文学部附属小学校の廣岡先生、小学校のみなさんには筆者の観察を受け入れて下さいました。指導教官の杉浦先生には、折に触れて指導してくださり、筆者の疑問に丁寧なご助言をいただきました。この場をかりて深くお礼申し上げます。

#### 注

脚注において使用している略号Lは南イリノイ大学デューイセンターにおいてアン・ボイドストーン(Ann Boydston)女史を中心に編集され、南イリノイ大学出版局から公刊されたThe Later Works of John Deweyを指し、Lの直後にある数字はそれぞれの巻数を、それに続く数字はそれぞれの頁数を示している。

- 1) John Dewey Logic: The Theory of Inquiry L 12: p. 108. デューイ著 魚津郁夫訳「論理学—探究の理論」上山

- 春平編『世界の名著48 パース ジェイムズ デューイ』中央公論社 1968年収録 491-2頁参照。
- 2) 前掲書 L12: p. 109. 492頁参照。
- 3) 杉浦美朗『デューイ教育学の再構築』八千代出版 2002年 106-7頁。
- 4) John Dewy Logic: The Theory of Inquiry L12: 111. デューイ著 魚津郁夫訳「論理学—探究の理論」上山春平編『世界の名著48 パース ジェイムズ デューイ』中央公論社 1968年収録 494-5頁参照。
- 5) 前掲書 L12: p. 109. 492頁参照。
- 6) John Dewy How We Think, Revised Edition. 1933. L8: p. 201. デューイ著 植田清次訳『思考の方法—いかにわれわれは思考するか—』春秋社 1955年 110-1頁参照。
- 7) 前掲書 L8: p. 201. 111頁参照。
- 8) John Dewy Logic: The Theory of Inquiry L12: p. 111. デューイ著 魚津郁夫訳「論理学—探究の理論」上山春平編『世界の名著48 パース ジェイムズ デューイ』中央公論社 1968年収録 495頁参照。
- 9) 前掲書 L12: p. 111-2. 495頁参照。
- 10) 前掲書 L12: p. 112. 495頁参照。
- 11) 前掲書 L12: p. 112. 495頁参照。
- 12) 前掲書 L12: p. 112. 495頁参照。
- 13) 前掲書 L12: p. 112. 495-6頁参照。
- 14) 前掲書 L12: p. 112-3. 496頁参照。
- 15) 前掲書 L12: p. 113. 496頁参照。
- 16) 前掲書 L12: p. 113. 496頁参照。
- 17) 前掲書 L12: p. 113. 496頁参照。
- 18) John Dewy How We Think, Revised Edition. 1933. L8: p. 202. デューイ著 植田清次訳『思考の方法—いかにわれわれは思考するか—』春秋社 1955年 112頁参照。
- 19) 前掲書 L8: p. 207. 119頁参照。
- 20) 溝上康子「木下竹次先生の思い出」木下亀城・小原國芳編『教育の探究者 木下竹次』玉川大学出版部 1972年 234頁。溝上は、木下が主事を務めていた当時の奈良女子高等師範学校付属小学校の教諭であった。
- 21) 小野澤弘「先生の若さ」奈良女子大学文学部付属小学校 学習研究会『学習研究』第二十巻 臨川書房 1978年 この文献は戦前の『学習研究』をまとめて復刻したものである。また小野澤も、木下が主事を務めていた当時の奈良女子高等師範学校付属小学校の教諭であった。
- 22) 杉浦美朗「木下竹次における合科学習とデューイにおける総合学習」『学習研究』132号 奈良女子大学文学部付属小学校 学習研究会 1988年 68頁。
- 23) 奈良女子大学文学部附属小学校の教育は、子供の「能力の発達」を意図している。そこで教科カリキュラムに立つのではなく、奈良女子大学文学部附属小学校独自の「教育課程」が必要となる。そのために用意されているもので、平成6年に改訂された。
- 24) 奈良女子大学文学部附属小学校『わが校80年の歩み』1992年。67頁。
- 25) 前掲書 87頁。
- 26) 廣岡正昭・小幡肇『奈良の学習法 総合的な学習としての「しごと」学習の実践』日本教育センター、1998年。42頁。
- 27) 平成14年度奈良女子大学文学部附属小学校学習研究発表会冊子 74頁-76頁。
- 28) 前掲書 24頁。
- 29) 前掲書 22-5頁。
- 30) 2003年 1月31日 授業記録(石川記)より
- 31) 2003年 5月27日インタビュー記録より
- 32) John Dewy How We Think, Revised Edition. 1933. L8: p. 337-38.
- 33) 杉浦美朗『デューイ教育学の再構築』八千代出版 2002年 294-5頁。