

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2026. 3. 10
文責/JUN

「探究的で深い学び」、その険しさを超えて

国が目指す学校教育は、今、「主体的・対話的で深い学び」をさらに進める「探究的で深い学び」の世界に突入しようとしている。

これから向かうその道は、時代の流れがそれを必要としているということもあるけれど、それより前に、「学ぶ」とは本来そういうものでなければならないのだから、学校教育にかかわる私たちは、その指針を厳粛に受け止めなければならない。

その「探究的な学び」が、「新学習指導要領」の論点整理において、探究が中心となる総合的な学習の時間においてはもちろん、それだけでなく、各教科の学びにおいても取り組むこととなっている。ただ、そこでは、「探究的な要素を持つ学習活動の充実」と、「要素」という言い方になっていることに留意したい。これを、探究的要素を有しないものもあるから、少しは実施するよにという意味にとってはならない。それは、前記の論点整理の文末が「充実」になっていることから分かることである。むしろ、子どもが取り組み探り発見する教科の学びを日々体験することによって、学ぶとはこういうことなのだという学びの深淵を感じ取ることができる。こうして子どもたちの学ぶ意欲は飛躍的に高まっていく。「探究的学び」が学ぶ意欲を生みだし、その学ぶ意欲によって「探究的学び」が「深い学び」になる、私たちが目指す学びのすがたはそこにある。

そこで、本論考では、教科の授業も含めた「探究的な深い学び」について考察しようと思う。

まず、冒頭ではっきり言っておかなければいけないのは、子どもが自ら「学びの深さ」を求めて探り突き詰める「探究的学び」は簡単なことではないということである。いや、その難しさは、子どもにとってではなく、教師にとってという意味である。子どもは、この学び方が軌道に乗ったら、私たち教師の想像以上に意欲的になる。自分たちで未知の課題に取り組む楽しさに包まれるからである。

けれど、教師にとっては簡単ではない。それはどうしてなのか。本格的に実施される前に、そのことについていくつかの角度から考えてみることにしたい。

1 教師の意識と授業の現状

断っておくが、これから記すことが日本の学校のすべてだというわけではない。けれども、こうした状況は確かに存在するのであり、その状況を直視することなしに「深い学び」「探究的学び」への道は開けない。

なによりも、日本の学校の現状が、「探究的学び」にさっと切り替わるほどにはなっていないことがあげられる。現行の学習指導要領に盛り込まれている「主体的・対話的で深い学び」が、「アクティブラーニング」として登場してから10年以上になるけれど、日本の子どもたちの学びが変わったと実

感できるほど浸透しているとは言い難い。

言いにくいことだが、依然として、雄弁に？しゃべる教師による「教え込みの授業」が行われているし、「主体的・対話的」だと称してはいても、学びの内容が子どもによって深まるというより、子どもが取り組むという形の域に留まっている状況もある。中でも、コロナ禍において顕著になった子ども間の分断が、対話的学びによって改善されたとは言い切れない状況が垣間見られるのはもどかしい。つまり、「主体的・対話的な学び」が、これからの時代を生きる子どもたちにとって、どれほど大切なものであるかが突き詰められないままになっているということなのだ。

一方、子どもが取り組む学びにしないほうがよいという考え方もあるだろう。その考え方をとる人たちは、基礎・基本の定着を旗印に、教師の指示通りに学ばせる一斉指導型授業こそという思いを持っておられるのではないだろうか。基礎・基本があやふやな状態で自ら取り組む学びが深まるわけがないと考えておられるのだろう。

その考えには一理あるともいえる。「主体的・対話的学び」が、前述したように、子ども任せの「形だけ」になったとき、そこで生まれる学びが浅くなってしまうからである。新しい「学習指導要領」の要点整理において、「深い学び」という文言が大きくクローズアップされているのは、「主体的・対話的な学び」が「形だけの導入」になることによって「深い学び」に至らないことに楔を打つ、そういう意味合いがあったのかもしれない。

ただ、形だけの学び方になってはいけないということで、意図的に子どもが取り組む学びにしないということになると、小学校低学年では、もっと言えば幼児教育の場では探究活動はしないことになる。基礎・基本が定着しない段階では無理だという考えがあるからだ。そんなことは絶対にない。それだと、ずっと教師から一方的に教えられる子どもたちは、自ら興味・関心を掻き立てて考えたりやってみたりする経験をほとんどしないことになる。それでよいのだろうか。そして、そのように育った子どもが、一定の基礎的な力がつきある程度の年齢になったからといって、そのとき戸惑いなく自ら取り組む「探究的な深い学び」ができるのだろうか。

「探究的学び」の原風景は、身の回りのこと一つひとつが、不思議で、おもしろくて、触ってみたい、動かしてみたいと思う幼児期から小学校前半の時期にあるのではないだろうか。その時期の子どもが、知りたい、やってみたいという欲求いっぱい活動することで、一人ひとりの子どもに探究心が宿る。それなのに、教師である自分が教えなければと一方的に考え、子どもの探究的行動を抑制するということは、子どもの可能性の芽を摘んでいることになる。

前掲の新学習指導要領の論点整理において、「舵取り」という文言が使われている。それは、今現在のことというより将来において「自らの人生の舵取りのできる人となる」という意味合いの文言だが、それをわざわざ「学習指導要領」で述べているということは、その基盤が学校教育にあるということである。そのためにはたくさんの知識を有しているだけではなく、自ら取り組み判断する経験が大切だということになる。それこそが、「探究的で深い学び」ということだと考えられる。

ただし、それは、子どもには可能性があるのだから、教師や周りの大人が何もしなくてもよい、ただ子どもに取り組ませればよいということではない。子どもの欲求いっぱいの活動を見守り、支え、助け、よくないことははっきりと止めることのできる「人」の存在があって、初めて、安心して探究

できるし、深めることができるのだから、教師のそういう働きはこよなく大切である。

そして、もう一つ忘れてはならないことがある。それは、子どもが考え出すこと、生み出すものの中に、教師や大人が有しているものを超える「素晴らしいもの」があるということである。私は、夢のような、ありもしない願望を言っているのではない。誇張した物言いをしているのでもない。本当に、現実には、私たちが驚かせるドラマチックな出来事が多くの教室で生まれている。私の著した書を紐解いていただければ、そこで、そうしたいくつもの事例に出会っていただける。

子どもを、年の小さい、知識も経験も少ない、加護が必要で未発達な幼い存在だと見くびってはいけない。確かに子どもたちはまだまだ不十分さを抱えた存在だ。けれども、人間の有しているものは、年齢や経験だけでは測れない不思議な可能性を秘めている。

もし、私たち教師が、そういう本人さえも気づいていない素晴らしさを探り当て、引き出すことができたなら、子どもたちの心は必ず次の探究を心待ちにするようになる。こうして、探究が探究を呼び、子どもはどこまでもさらなる「探究」に向かうようになる。「探究的学び」は、人間の可能性へのチャレンジなのだ。だから、その体験はそれぞれの子どもに未来に何らかの光を当てることになるだろう。それほど自分で探し出す学びは子どもにとって大きなことなのである。

「探究活動」「探究的学び」は、幼さを有する頃から行うべきである。

2 「主体性」と「卓越性」と「平等性」の同時実現の難しさ

では、私たち教師が、「探究的学び」の大切さへの理解を深め、その実現に積極的になれば、それだけで順調に取り組めるようになるかということ、それはそれほど簡単なことではない。私は、そこに、二つの困難があると考えている。

困難の第一は、「探究的学び」の実現は、「主体性」と「卓越性」と「平等性」の同時実現でなければならないことにある。そのうちの「平等性」と「卓越性」についてまず述べることにする。

「平等性」について私や私の周りの人々は、近頃、「一人の子どもも独りにしない」と言うようになった。教室に集った一人ひとり、どの子どもも孤独にしない、「分からなさ」を放置しない、むしろ「分からなさ」こそ学びの出発点なのだ、そう自らに言い聞かせ、どの子どもにも目を向け、どの子どもにも対応できる教師になる、この言葉はそのための合言葉なのだ。

それは、自らを鼓舞するための単なるスローガンではない。

学校は、子どもたちが学ぶ場、育つ場である。言い換えれば、「分からないことを分かるようにする場」である。ならば、「分からないこと」があるのは当たり前であり、それがあつて学びへの扉が開かれる。だから、「私、ここが分からないんだけど…」、「ねえ、それって、どうしてそうなるの？ 教えて！」と言えるのは素晴らしいことなのだ。

私たちは、一人ひとりを自ら学ぼうとする子どもにすることはできる。それぞれの子どもに寄り添う教師になることはできる。仲間の「分からなさ」に向き合い、ともに学ぼうとする子どものつながりをつくることはできる。すべての子どもの学びへの灯を灯し続ける学校にすることはできる。

そう信じて子どもと対峙する教師が何人もいれば、そして、そういう教師の下で学ぶ魅力に魅かれ

たたくさんの子どもが集っていれば、それこそが真の「学び舎」になる。

公教育の基盤にあるのは「平等性」なのだ。

そこで心しなければいけないのは、そこで行う学びのレベルを下げてはならないということである。教育は、どこまでも、子どもの可能性を引き出すこと、つまり「卓越性」を求める営みだからである。つまり、「平等性」のために安易に易しさに陥ることはあってはならないということなのだ。

しかし、それぞれの子どもの状況を見極め、何人も集う教室において、どの子どもからも学びを引き出すということはたやすいことではない。それは、教師ならだれもが実感していることだ。「平等性」と「卓越性」を同時に実現することは、軽々に口にできるほど簡単なことではない。

「探究的学び」は、子どもが取り組む学びである。もちろんどの子どもも取り組めるようにしなければならない。それだけに、易しめのテーマに取り組むことになりやすい。しかし、よく考えてほしい、易しいテーマなら子どもは意欲的になるのかということ。私は常々感じてきた、子どもは、学力の差に関係なく、易しいことよりやや難しいものに魅力を感じると。それは、人間には、子どもに限らず、大人になっても、簡単ではないことに挑戦して達成させることへの憧れがあるからではないだろうか。もしかすると、それは人間の本能なのかもしれない。

もちろん、実際には、だれもが難しいことに積極的になるとは断言できない。むしろ、取り組む前に、自分には無理だと諦めてしまうことの方が多いかもしれない。しかし、現実にはそうであっても、そういう魅力的なことに取り組めたらどんなによいだろうという願望がないとは言えない。いや、必ずある。つまり、誰もが、そういう憧れを心の内に宿しているのだ。人はみな、自分がいま以上に高まることへの憧れを自らの内に有しているのだ。

では、どうすれば、その体内の片隅に眠らせている積極性を引き出すことができるかだが、教室におけるその方法はたった一つ、それは、仲間とともに取り組む「協同的学び」にすることである。

仲間とともに学ぶ「協同的学び」にすれば、分からないことを尋ねたり、小さな気づきを仲間を受けとめてもらってそこから重要な考えを引き出せたり、異なる二つの考えの比較から第三の重要な考えを浮き上がらせたりといったことができるからである。つまり、「探究的学び」が「協同的学び」と組み合わせられることで、学びへの希望が生まれ「平等性」と「卓越性」が結びつくのだ。

そういう学びを二度三度と体験した子どもは、魅力的なテーマが目の前に持ち出され、仲間との協同的取り組みでという指示が出されたら、それならきっとできる、きっと成し遂げることかできる、やってみたい、やってみよう、そんな気持ちになり、やがてそれが「没頭」という状況に至る。

「探究的学び」実現のカギは、教師が、「平等性」と「卓越性」の同時実現を願い、日常的に「協同的学び」（私なりの言い方なら「学び合う学び」）に授業を切り替えることができるかどうかにある、それが、いくつもの実践に立ち会った経験による私の実感である。

3 「主体性」が「卓越性」と結びつくとき

さて、新しい「学習指導要領」の検討において「深い学び」という文言がクローズアップされたのは、「主体的・対話的で深い学び」において「学びの深まり」に懸念が出ていることとつながっているのではないかと述べたが、ここでそのことをもう少し詳しく考えてみたい。

それは、子どもの学びへの「主体性」が、「深い学び」、つまり「卓越性」とつながるのは簡単なことではないということを表しているからだ。なぜ、簡単ではないのか。

前述したように、子どもには、自らやってみたいという本能的欲求はあるし、教師や大人が考える以上の気づきや発見をする可能性も秘めている。けれど、それが実現するには条件が必要となる。それは、次のようなことである。

子どもは、瞬間的に素晴らしい気づきをする。学びのツボにかかわる重要なところで意味深い「分からなさ」にぶつかることもある。しかし、その気づきや分からなさにどれほど価値があるのか、それがこれから後の学びにどうつながるのか、子どもにはそれが分かっていないことが多い。

協同的学びにおいて、考えの違いや、気づきと気づきの関連等が出ているのに、子どもには、それをどうにかかわらせて考えればよいか分からず、そのままだとその大切な考えや気づきが消えてしまいそうになるときがある。

そもそも、理科の学びなら科学を探究するおもしろさ、算数なら数学的世界で思考する醍醐味、国語なら、文学の世界を生きるたのしさ等があるのだが、その「おもしろさ」「醍醐味」「たのしさ」が感じられない教室がある。

まだまだあると思うが、これら三つは、子どもが取り組む学びを「深い学び」にするために乗り越えなければいけない大切な事象である。こういう事象が克服されないところでは、取り組みに集中できず、ひいては学びも深まらないということになる。

そうなのだ、これらの事象に対処できるのは、私たち教師しかいないのだ。教師が、どれだけの見識と、どれだけの子どもや学びへの思い入れを持って、どういう雰囲気子どもの前に立つか、それが、子どもたちの「探究的で深い学び」の絶対的条件なのだ。

「主体性」というと、子どもに任せればよいと安易に考えがちだが、子どもが取り組んでいるときの教師は、誘導や指示を控えて、ただ見守っているだけのように見えるが、「確かな学び」が生まれる教室においては、授業をしている教師の存在感が漂っている。

子どもが「没頭」するためには、そうなるビジョンが教師によって描かれているし、それを遂行するために必要な環境や素材が準備されるなどの場づくりがされている。また、子ども同士のつながりは、互いの信頼感によって生み出されるものなのだから、これは完全に平生養生である。すべての子どもに目を向け、すべての子どもに対して、「一人の子どもも独りにしない」接し方を自然体で行っている教師によって生み出されるものである。

教師の存在の大切さはそれだけではない。子どもが安心して没頭できるのは、いざというとき頼りになるからである。子どもが自らの意思で取り組む学びにおいて、「自由さ」ということはなくてはならないものである。強い制限がかかっていたり、こうしなさいというルールが敷かれていたりしたのでは、子どもならではの発想は出てこないし、没頭することもない。しかし、その「自由さ」は勝手気ままにする自由さではない。仲間とともに、それぞれの学びを尊重し合いながら、互いの知恵を突き合わせることから新しい気づきを見出し、自分たちの学びを完遂しようとする自由さである。そして、それは、そのような子どもたちと子どもたちの学びを包み込むように見守り支える教師の「まなざし」があって初めて可能になる。

このように、子どもの「主体性」が、「卓越性」、つまり、「深い学び」とつながるとき、そこになくてはならないのが教師の存在なのだ。

私は、新しい学習指導要領が強く打ち出している「深い学び」に必要なのは、この「主体性」と「卓越性」の同時実現を図ることなのだと思っている。

その決め手となる「教師の働きの難しさ」について、以下に述べることにする

4 子どもの事実とそこで生まれる学びのゆくえが「みえる」難しさ

学びにおいてもっとも大切なのは、取り組む子どもが、どんなことを、どのような考えで、どう進めようとしているかという「事実」である。もちろんそこには、分からなくなっていることも、突き当たっている障壁もある。逆に、なんでもないことのようにだけれどそれがよい気づきであることもある。そして、そういう様々な子どもの考えの中に、素晴らしい可能性がひっそり埋もれていることがある。しかし、探究の海を泳ぐことに夢中になっている子どもは、その一つひとつにどのような価値と可能性があるのか気づいていないことが多い。

そんなとき、もし、子どもたちの学びに寄り添っている教師がそれを感じ取れたら、彼らの学びを促進することができる。素晴らしい探究の花を開かせることができる。「探究的学び」の実現において、教師に求められる最たるもの、それは、そういう子どもの学びをとらえることである。それを私は、子どもの学びが「みえる」と言い表している。

明治以来、日本の教育は、「指導」と「教授」の技術向上と理論化を目指してきたのではないだろうか。どう指導すれば子どもは理解できるか、どう教えれば子どもの考えを深めることができるか、という指導過程で行えばよい授業になるか、日本の教師は、ひたすらそう考えて、教育技術を磨いてきた。長年にわたって『教育技術』という名称の学年別月刊誌が、ある出版社から発行されていたことからそれがうかがえる。

ところが、「アクティブラーニング」登場以降、教師の子どもの学びへの向き合い方が、「学びのゆくえを支え、促進する営み」中心になった。そのことによって、「指導」「教える」一辺倒からの脱却が必要になった。前掲の「教育技術」誌が令和4年3月をもって休刊したことは、その変化を象徴していると感じるのは私だけではないだろう。

では、なぜ、「学びのゆくえを支え、促進する営み」に転換することがそんなに難しいのか、そして、それがどうしてそんなに「探究的学び」にとって重要なのか、そのことを考えてみようと思う。

これまで、教育技術は、教育の世界において神話のように信奉されてきた。だれもが、その技術を身につけるために授業研究に精を出した。ところが、今、子どもにとって懇切丁寧な指導をすることがすべてよいとは言えなくなった。それでは自ら取り組み自ら見つけ出す学びにはならないからである。学びの主人公は教師ではなく子どもになるべきだ。そう言われるようになったけれど、考えてみればそれは当たり前のことである。学ぶのは子どもなのだから。けれど、教師は、教える師であるという責任感を感じれば感じるほど、しっかり教えなければと考えてしまう。だから、優れた技術を身につけるといことが何よりも大切だったわけである。しかし、子どもが自ら生み出す学びに転換しなければいけないこととなった。そのことによって学びが子ども自身のものになるのだから、この転

換の大切さは理解できるのだが、これまで自分が追い求めてきたこととのギャップで戸惑ってしまっている。困惑する教師の現状はそういうことではないだろうか。

しかし、教えることに偏った教育技術に対して、何の議論もされてこなかったかというところではない。これまでも数限りない議論と検討がなされてきたのだ。しかし、それは、過度な教え過ぎを防ぐ意味合いで行われたものだったように思う。

昭和 42 年に教師となった私は、まさにそういう時代を教師として生きてきた。何もかも知っているわけではないが、これまでの日本の学校教育の推移を肌感覚で感じ取ってきたのだと思う。

ただ、私にとって幸運だったのは、教師になって間がない時期に「斎藤喜博氏」に巡り合えたことである。昭和 44 年に刊行開始になった第一期斎藤喜博全集をむさぼり読み、斎藤先生の影響を受けた学校の公開研究会に参加し、斎藤先生を中心に発足した教授学研究会の会に欠かさず参加し、その会における授業報告の機会を得、それを通じて直接の助言を受けられるようになったのだから。

私が斎藤先生から受けた影響で、今、私自身の大きな支えになっているのは「みえる」ということである。……こう記したことで気づいていただいたと思うが、私が前ページで記した「みえる」が、斎藤先生から学んだ「みえる」とつながっていることに。

私は、三年前に上梓した『「学び合う学び」を生きる』（ぎょうせい）に「“まなざし”と“内省的実践”がつくる授業」というサブテーマをつけたのは、その「みえる」を生み出すのは、テキストや子ども向けの教師の「まなざし」と、自らの授業の事実を丁寧に検討する「内省的実践」だと考えているからである。

私にとって「みえる」は、60 年近い年月を超えて、私の学びの事実をとらえる「まなざし」を形作ってきたものだったのだが、それが、今、「探究的学び」を生み出すこれからの教師たちに受け継がれていくべきものになった。それは私にとって感慨深いことである。

ただ、その「みえる」について伝えておかなければいけないことがある。それは、どう発問するか、どう板書するかといった指導技術と同質に受け止めてはならないということである。「みえる」は、技術というより、深い見識と鋭敏な感覚を必要とするものだと思うからである。

私は、そのことについて、上記の書の中で次のように述べている。

意識的にみようとしてみとろうとしても、自分には決してみえないものがある。それは、みようとしてみえるものではなく、向こうからやってくるものなのではないか。みなければなどと思わなくても、心澄ませてみつめていれば、ほんとうのものは向こうからやってくる。それが、私が求め続けてきた“みえる”なのだ。

私が記しているのが、「みえる」だとすると、「みえる」教師になることは簡単ではない。そのため私は私の教師人生を費やしてきたのだから。しかし、子どもが取り組む「探究的学び」においては、その「みえる」が決定的にものを言う。教師がリードして行う学習ではなく、子どもが自分たちの考えによって探り続けるのだから、子どもの中に何が生まれているのか、どこで壁にぶつかっているのか、それがみえなければ、子どもたちを支えることはできないからである。

たった 45 分の授業においてみえるかみえないか、それは、題材・テキストに対する見識の深さが大きくかかわっていると考えなければならない。だがそれだけではない。それは一つの前提であって、それよりも、子どもの内なる目線に立てなければ、子どもの内に生まれているものは感じとれないと私は断言したい。子どもの内なる目線に立つということは、子どもの心に寄り添うということだ。それは、子どもを尊重できない人にはできないことである。

題材・テキストに向ける“まなざし”、子どもに向ける“まなざし”、子どもの学びと向き合う自分自身に向ける“まなざし”、その3つの“まなざし”の総体が「みえる」感覚をもたらす。そして、そのことによって初めて「ほんとうのものは向こうからやってくる」と感じられるようになるのだと思う。

そう考えると、「みえる」ということは、日常、どれだけ題材・テキストや、子ども一人ひとりの学びや、そして授業者である自分自身に目を向けてきたか、心を砕いてきたかによって決まると言える。いわば、それは、日々の自らの生き方の総決算なのだ。

だから私は、「みえる」教師に向かって何年も歩み続けなければならなかった。そしてその歩みを未だ続けている。自分自身の見識と感性にかかわることなのだから当然のことである。ただ、これだけは言っておく、その歩みは楽しかった。もちろん今もその楽しさを享受している。この年齢になっても子どもたちの学びに出会うため学校の門をくぐり続けているのは、その楽しさが尽きないからだ。

「みえない」自分と向き合うことがなぜそれほど楽しいのか、それは、本稿で述べている、難しいからこそ挑む「探究的学び」と同じだからだ。「みえる」自分自身を探し出す営みは、「探究」そのものなのだ。つまり、子どもだけでなく教師も、それぞれの「深い学び」を目指して生きているところ、それが、「探究的学び」が行われている学校なのだ。

このように、「探究」そのものは、未知なるものに立ち向かう魅力的な学び方である。しかし、学校全体の授業を「探究的学び」に転換することは簡単ではない。その理由は前述したとおりである。

けれど、AIが人間の生き方を変えつつある現代において、人間が人間らしさを発揮して生き続けるために必要なのは、一人ひとりが、自らの頭で思考し、そのように思考する私たち一人ひとりがつながり合うことなのだ。そういう一人ひとりの自立と他者との連帯によって、創造性が発揮され、人間的なものが生み出されることになる。それはAIにはない、人のぬくもりが感じられるものだが、それによって私たちの未来は切り開いていけるのだ。私たちの未来はそうならなければいけない。

だから、険しいけれど、簡単には「これぞ、探究的で深い学び」と言えるような学びは生みだせないかもしれないけれど、私たちは、その険しさも難しさも乗り越えていかなければいけない。それが、これからもずっと生きていく人類の未来に対する私たちのできることだと思うから。

『「探究的で深い学び」、その険しさを超えて』……本号では、このような標題の下、日頃、書かないような大きなことを、億目もなく文字にした。そうしたからには、私も、その言葉に恥じないようにしなければならない。

私の「みえる“まなざし”」を求める旅に終わりはない。

その旅を続けながら、「探究的で深い学び」の険しさに立ち向かう先生方の伴走ができたらどんなによいだろうか、そう思っている。