



Aspiration

上智大学 総合人間科学部 教授 奈須正裕

なす・まさひろ●1961年生まれ。東京大学大学院教育学研究科博士課程教育心理学専攻を単位取得退学、博士(教育学)。神奈川大学助教授、国立教育研究所教育方法研究室長、立教大学教授などを経て、2005年より現職。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会をはじめ、教育課程企画特別部会、総則・評価特別部会、幼児教育部会、中学校部会、児童生徒の学習評価に関するワーキンググループなど数々の部会の委員として新学習指導要領の作成に携わり重要な役割を担う。著書に『資質・能力と学びのメカニズム』(東洋館出版社)、『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』(編著、図書文化社)など。

質の高い 問題解決者を 育てるために

前号からつづく「探究」特集のまとめとして、
「ご登場いただいたのは上智大学総合人間科学部の奈須正裕教授。
改めて、「なぜ探究が必要なのか」「質の高い問題解決者とは」、
そして「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、
解決していく」とはどういうことが語っていただきました。



学習する子どもへの視点に立ち 未来社会の担い手に責任をもつ

今回の学習指導要領改訂を巡る議論や文書の中で、私がとりわけ注目したのが、「学習する子どもへの視点に立ち」という部分です。従来の議論においては、つい教える側の立場から、子どもに身に付けさせたい知識・技能をリストアップしがちでした。しかし、その知識・技能が、どう子どもの中で息づき、人生を支えていくか。そこに思いが至らなければ、せっかくの知識・技能も「生きて働く」ものにはな

りません。

「授業において、子どもの興味・関心や問題意識を大切にしよう。子どもの視点に立とう」というのは、児童中心主義といつて昔から言われてきたこととです。学校も教育も子どものためであるわけですから否定のしようがありません。しかし、今回の議論のそれは、情緒的な意味でも、教室内に限定した話でもありません。果たして学校教育は、子どもたち一人ひとりが人生を切り拓き、ひいては未来社会の担い手になるだけの力を育んでいるか、責任を果たしているのか、と



いう投げ掛けなのです。

人生は問題解決の連続。裏を返せば、質の高い問題解決ができることで、人生を切り拓くことができるし、社会全体の豊かさにもつながります。その資質や能力を、礎だけでもいいから卒業までに育ててくれないけない。それが子どもの視点に立つということの意味だと考えています。

単なる問題解決者ではなく 質の高い問題解決者に

前段、質の高い問題解決という表現を使いました。優れた問題解決者でも、洗練された問題解決者でもないのですが、重要なのは、単なる問題解決者でないということ。なぜなら、問題解決自体は難しいことではなく、未就学児でもしていることだから。例えば、公園の遊具で、みんなが遊びただけ遊んでいるとトラブルが生じます。そういう状況を何回か経験すると、「ひとり3回で交代」といったルールが話し合いでつくられることもある。実に理性的な問題解決です。ですから、高校で課題解決的な探究学習な

どやらなくても、実生活において一定の問題解決はできるし、それで事足りるとも言えます。

しかし、世の中には、自分の見えてる範囲では、うまくいつているけれども、その理由も、将来どうなるかわからないという問題が無数にあります。環境や資源問題などが典型ですが、高度経済成長期に良しと思つてやっていたことで今、困っていることは山ほどあるのと同じです。

当座、うまくいつているからといって、それがつづくとはいりません。それは持続可能な社会とは言えないし、知らない間に恨みを買ってしまうことさえある。そうならないためには、自分の知らないところで誰かに不都合が生じていないか斟酌するとか、10年後に困ったことが起きないように見通しをもつなど、広い視野に立った、応用の効く問題解決が重要になってくるわけです。

そのためには高度な知識と技能、情報収集や分析力、異なる文化の人たちと対話し、誠実に一致点を見出す能力などが必要ですし、現状にお

ける最適解をつくったとしても、状況に応じて、何度も何度も問い直し続けていくような資質も必要です。

そう考えたとき、やはり学校教育における計画的な指導が必要になるわけです。もちろん、社会に出てからも問題解決の訓練はできます。しかし、企業が利益をあげるとか、プロジェクトがうまくいくことがどうしても優先されてしまいます。対して、学校にはそうした制約がありません。高邁な目標に向かい、普遍的な問題解決のレッスンができるのです。

学校で探究学習をするもう一つの利点は、教科を道具や武器として利用できることです。あまりに体系化が進みすぎたこともあり、学問や教科は、博物館に陳列されたかのような、お上品なものになってはいます。しかし本来は、人が幸せになるとか、社会をよりよくするために人類がつくり出したきた知識の集積。優れた問題解決のサンプルとも言え、それを使わない手はありません。

博物館的になった学問体系を 揺さぶる可能性を秘めた探究学習

そもそも、すべての学問は探究として始まりました。何もないところから、意味や根拠のある知識を生成する営みは探究そのものです。



人が幸せに生きるため、
社会がよりよくなるために
生み出されてきた知恵が学問

図1 新学習指導要領解説に見る「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の目標の違い

これまでの総合的な学習の時間は、生徒や学校、地域の実態等に応じて、生徒が探究的な見方・考え方を働かせ、教科・科目等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ることとし、小学校第3学年から高等学校修了時までの教育課程に位置付けられてきた。今回の改訂では、高等学校については、総合的な探究の時間と名称が変更された。このことは、総合的な学習の時間と総合的な探究の時間には共通性と連続性があるとともに、一部異なる特質があることを意味している。そのことが最も端的に表れているのは、第1の目標である。

●総合的な学習の時間(平成29年告示)

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(後略)

●総合的な探究の時間(平成30年告示)

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(後略)

両者の違いは、生徒の発達の段階において求められる探究の姿と関わっており、課題と自分自身との関係で考えることができる。総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく。

※文部科学省「高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編」(平成30年7月)より。下線は編集部による。

今、学校でその内容を教えるとき、通常は整理された形で正解を示すわけですが、この知識はどうやって生まれたのかというプロセスをたどりながら学ばせる方法もあります。学問の発展史の追体験。知識の習得においても効果の高い学習方法です。

新たに誕生する古典探究や日本史探究などの科目が、どこまでを目指しているのかはわかりません。けれど、探究の過程で生じた疑問が、学会での議論に発展することさえあると期待しています。専門家では発想しないことを子どもは言いだすもの。例えば

ば、後に日本中世史のスターとなった網野善彦先生は、高校教師時代、「なぜ織田信長は上洛したとき天皇を殺さなかったのか」という高校生の素朴な質問にうまく答えられず、それが研究のきっかけになったそうです。

それこそ博物館的な学問体系を揺さぶる可能性さえある。単一教科に探究が入ったことには、それくらい大胆な意味があると思っています。

そうになると「理数探究」はさらに上を行かなくてははいけません。SSH校の数は限られていますが、教科になることで裾野は広がります。中には、科

学的、数学的に考えないような生徒もいるでしょうから、コロンブスの卵的な発想も起こるでしょう。「何としても、この問題を解決をしたい」というパッションが探究を深め、結果として常識を覆すこともある。ブレイクスルーが起こるときとは、そういうものです。

問題を定立するということ、今後の生き方に梯子を掛けること

教師からは、はっきり見えている「問題」でも、生徒からすれば、「人が困っていることはわかるけど、どう問題なのかわからない」「はっきりわからないけど、なんとなくまずい」という状態は多々あります。

何が問題なのかははっきりしなければ解決はできません。しかし、問題の定立を生徒だけで行うのはなかなか難しく、やはり教師の指導は必要です。ただし、直接教えるのではなく「どうして、それが気になるの?」「一体、何がまずいわけ?」と問いかけながら、問題の構造が明らかになるまで、見通しをもって段階的に進めることが大事です。

問題が立ちさえすれば、その後のプロセスは案外、生徒自身でやれるもの。情報収集や整理・分析のための技法など教えるべきことはありますが、それらは仮に教師の指導がなくても、テ

生徒自身がテーマを選んだとき、そこには絶対、それまでの生き方や在り方が関わっている





探究という具体を通して、 自我を認識し、自我を更新。 具体と抽象を高速で行き来する

キストを読み込むなどすれば、独力で学ぶことが可能です。

けれど、最初の問いを立てるところはテキストではできません。なぜそれを薄々問題と感じているのか。自分自身で気付かせるよう丁寧に導くしかないのです。それはもはや、問題解決のためだけではなく、「あなたが今後どう生きていこうとしているか」という問い掛けでもあります。逆に言えば、生徒が「これをテーマにしたい」と言ってきたとき、そこには必ず、その子の生き方や在り方が関わっているもの。大学の卒論などはまさにそうで、20数年の人生が込められているかどうかが問われます。問題を定立するということは、今後の生き方や在り方に梯子を掛けることでもあるのです。

具体の問題と向き合う中で、 今の自分を自覚し吟味し更新する

高校生にもなれば、誰しも「私は何者か」という問いをもつと思います。それを茫漠と考えていたら憂鬱になるけれど、具体と向き合ってみれば、「この時、こう行動してしまおう私って何かしら」というように、もう一人の自分が自分を眺め、より納得のいく統合された自我を形成していくことにもつながると思います。

なぜなら、具体の問題に関与する

と、引き受けざるを得ない結果が生じ、「なぜ私はそうしたのか」と問わざるを得ないからです。その際、「今回は失敗したけれど、この方針のままで構わない」と思えばそれでいいし、「思慮が浅かった」とか「人としての器が小さかった」と思えば、自分を変えていけばいい。

自我を認識し、吟味し、更新するというのは抽象度の高い話です。だからこそ具体が必要。探究はそれができる場所です。答えのない具体の問題と向き合う中で、思い通りにいかなかったり、他人に批判されたりすることもあります。そのとき、「何が悔しいのか」「なぜ怒りがわくのか」などと自分に問いながら、今の自分を自覚し、嫌だと思えば変えていく。

このように具体と抽象の間を高速で行き来するのが探究です。小中学校の「総合的な学習の時間」は、どちらかという具体に向かって幅を広げていくイメージですが、高校における「総合的な探究の時間」は、具体に行くだけでなく戻って来る回路がとても重要。具体を通して、統一された二個の人格としての「私」に意識を向けてほしいと思います。(図1も参照)

さらに、今、述べたことは、人が誠実に生きるための基盤にもなるはずで、モラルハザードやコンプライアンス

の問題が言われて久しいですが、社会にある不誠実を「まずいよな。だけど仕方ないしな」で済ますのではなく、「仕方ない、と思った自分のままでいいのか」と問い直す。

そうしたハイレベルなことまで探究では求められている気がします。高校では道徳がありません。代わりに、自分のモラルを自分で形成する学びにもなることを期待しています。

少し哲学的、倫理的な話になったので、最後に、最近体験した幼稚園でのエピソードを紹介させていただきます。

その幼稚園では、劇の配役を決めるにあたり、主役になりたい子が大勢いました。どうすればいいか、みんなに考えてもらったところ、ある子が「にらめっこで決めたい」と言いました。園児らしい発想だと微笑ましく思っていたところ、思わぬ言葉が返ってきました。「にらめっこで決めれば、負けた子も笑顔になれるから」

あまりの知性だし、とてつもない配慮です。その子はただただ、みんなでも増して大事なのは目的や動機です。まずは、そこ。その上で学問を

正しく活用することで、真に質の高い問題解決者になれる。その順序を、再認識させられた出来事でした。